



Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Departamento de Investigación y Posgrados

Maestría en Educación y Desarrollo del Pensamiento

Modelos Mentales aplicados en la evaluación de aprendizajes por
docentes de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca

Tesis previa a la obtención del
Grado de Magíster en Educación
y Desarrollo del Pensamiento.

Autora: María Eugenia Maldonado Aguilar

Directora: Magíster Jessica Castillo Núñez

Cuenca-Ecuador

2014



RESUMEN

La presente investigación pretende demostrar la relación entre los modelos mentales de los profesores de carreras de formación docente y la evaluación de los aprendizajes a los estudiantes universitarios. Teóricamente, el estudio se ubica en la Psicología Cognitiva, en el área del pensamiento docente, de manera particular en los modelos mentales, constituidos por creencias y concepciones que determinan las acciones de los profesores mayormente en base a su experiencia formativa, a sus subjetividades y menos en base a teorías científicas respecto de la evaluación.

Para ello se plantearon como objetivos, establecer los enfoques pedagógicos sobre evaluación presentes en los modelos mentales de los profesores e identificarlos en relación con los componentes de la evaluación: objeto, función, instrumentos, momentos, agentes y destrezas mentales exigidas en la evaluación.

Los objetivos por su naturaleza requirieron de un tratamiento metodológico mixto. Para el primero se aplicó un diseño cuantitativo y para el segundo uno cualitativo enfocado en las experiencias subjetivas de los docentes sobre sus prácticas de evaluación de los aprendizajes.

La metodología pretendió dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿A qué enfoque de evaluación responden los modelos mentales de los profesores de la Facultad de Filosofía en su práctica evaluativa como formadores de docentes? ¿Cómo operan los modelos mentales de los profesores en torno a concebir el objeto, la función de la evaluación, los instrumentos, momentos, agentes y destrezas mentales requeridas en la evaluación?

Los resultados encontrados confirman la presencia de modelos mentales híbridos, es decir, formas de pensar respecto de la evaluación en base a mezclas y combinaciones entre elementos de origen y naturaleza teórica distinta, que afectan sustancialmente la práctica evaluatoria. Dichos híbridos mentales se constituyen de elementos tradicionales y conductistas en mayor porcentaje y menos desde una visión crítico-constructivista de la evaluación.



Palabras clave: modelo mental, creencias, concepciones, evaluación de aprendizajes, profesores universitarios.



ABSTRACT

This study demonstrates the relationship between mental models of teacher educators and the assessment of learning to college students. Theoretically, the study is based on Cognitive Psychology, in the area of teacher thinking. In particular, the study considers the mental models. These models are composed of beliefs and conceptions that determine the actions of professors mostly based on their training experience, their subjectivities and less based on scientific theories regarding the assessment.

The objectives were to establish the pedagogical approaches about academic assessment that are present on the mental models of teachers on the one hand, and to identify them in relation to the assessment components: object, function, instruments, time, agents and mental skills required, on the other hand.

The methodology consisted of a mixed approach. For the first objective a quantitative design was used and a qualitative design for the second one, which was focused on the subjective experiences of professors about their practices of learning assessment.

The study answers the following questions: What assessment approach fits the mental models of the professors of the Faculty of Philosophy on its evaluation practices as teacher educators?, How mental models of teachers operate regarding the object, the role of evaluation, tools, time, agents and mental skills required in the assessment?

The results confirm the presence of hybrids mental models. That is, ways of thinking about evaluation based on mixtures and combinations of elements of different theoretical origin and nature, which substantially affect the evaluative practice. Such mental hybrids are mostly traditional and behavioral and shortly consider a critical view of the evaluation.

Keywords: mental models, beliefs, concepts, learning evaluation, university professors.



ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	4
INDICE	5
CLAUSULA DE RESPONSABILIDAD	8
CLAUSULA DE RECONOCIMIENTO DEL DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE CUENCA PARA PUBLICAR EL DOCUMENTO	9
AGRADECIMIENTOS	10
DEDICATORIA	11
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO 1	16
MODELOS MENTALES	16
INTRODUCCIÓN	16
1.1 MODELOS MENTALES	17
1.1.1 ¿Cómo se conocen los modelos mentales?	21
1.1.2 Investigación sobre modelos mentales en el campo educativo	22
1.2 MODELOS MENTALES EN EDUCACIÓN	24
1.3 CONCEPCIONES Y CREEENCIAS: BASE DE LOS MODELOS MENTALES DE LOS PROFESORES	26
1.3.1 Concepciones	26
1.3.2 Creencias	32
1.3.3 Diferencias entre concepciones y creencias de los profesores	36
1.4 FORMACIÓN DE LOS MODELOS MENTALES DE LOS PROFESORES	37
1.5 MODELOS MENTALES Y PRÁCTICA DOCENTE	41
1.6 LA REFLEXIÓN COMO POSIBILIDAD DE DEVELAR LOS MODELOS MENTALES DE LOS PROFESORES	43
CAPÍTULO 2	48



MODELOS MENTALES Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACION SUPERIOR	48
INTRODUCCIÓN	48
2. EPISTEMOLOGÍA Y EVALUACIÓN: UNA RELACIÓN NECESARIA	50
2.1 ENFOQUES PEDAGÓGICOS Y EVALUACIÓN EDUCATIVA	52
2.1.1 Enfoque tradicional	53
2.1.2 Enfoque conductista-tecnocrático	57
2.1.3 Enfoque crítico-constructivista	62
2.1.4 Evaluación por competencias: un nuevo reto docente	74
2.2 CONSECUENCIAS DE LOS MODELOS MENTALES DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS EN LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	79
CAPÍTULO 3	85
TRABAJO DE CAMPO	85
3.1 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	85
3.1.1 Diseño	85
3.1.2 Instrumentos	86
3.1.3 Procedimiento de recolección y análisis de información cuantitativa	88
3.1.4 Procedimiento de recolección y análisis de información cualitativa	89
3.1.5 Población y muestra	90
3.2 RESULTADOS	92
3.2.1 Perfil de los Profesores	92
3.2.2 Planteamiento de la evaluación	101
DISCUSIÓN	129



REFLEXIONES FINALES	136
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	146
ANEXOS	149
ANEXO 1	150
DISEÑO CUANTITATIVO	
ANEXO 2	151
DISEÑO CUALITATIVO	
ANEXO 3	152
ENCUESTA SOBRE EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES	
ANEXO 4	157
ENTREVISTA A PROFUNDIDAD PARA DOCENTES	
LISTADO DE CUADROS Y TABLAS	158
BIBLIOGRAFÍA	159



CLAUSULA DE RESPONSABILIDAD

Yo, María Eugenia Maldonado Aguilar, autora de la tesis "Modelos Mentales aplicados en la evaluación de aprendizajes por docentes de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 24 de marzo de 2014

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "María Eugenia Maldonado Aguilar".

María Eugenia Maldonado Aguilar

CI 0101361442



CLAUSULA DE RECONOCIMIENTO DEL DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE CUENCA PARA PUBLICAR EL DOCUMENTO

Yo, María Eugenia Maldonado Aguilar, autora de la tesis "Modelos Mentales aplicados en la evaluación de aprendizajes por docentes de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca", reconozco y acepto el derecho de la Universidad de Cuenca, en base al Art. 5 literal c) de su Reglamento de Propiedad Intelectual, de publicar este trabajo por cualquier medio conocido o por conocer, al ser este requisito para la obtención de mi título de Magister en Educación y Desarrollo del Pensamiento. El uso que la Universidad de Cuenca hiciere de este trabajo, no implicará afección alguna de mis derechos morales o patrimoniales como autora.

Cuenca, 24 de marzo de 2014

María Eugenia Maldonado Aguilar

CI 0101361442



AGRADECIMIENTOS

La culminación de este trabajo no hubiera sido posible sin el apoyo institucional de las Autoridades de la Universidad de Cuenca y de la Facultad de Filosofía; de la colaboración de los profesores y profesoras que participaron tanto en el estudio cuantitativo como en el cualitativo. Gracias por permitirme analizar y comprender sus saberes y sentires sobre su práctica evaluativa.

Reconozco y agradezco la inteligente y afectuosa dirección de la Magister Jéssica Castillo Núñez; la profundidad de sus comentarios y sugerencias orientaron con claridad este trabajo.

Agradezco a mi colega Humberto Chacón; su larga trayectoria como investigador social y educativo hizo que le solicite su apoyo para el procesamiento y análisis de los datos cuantitativos y la lectura de los primeros borradores. Su respuesta fue inmediata a mi pedido.

A Bart Van Der Bijl quien a través de la conversación informal me orientó en algunas articulaciones necesarias en el enfoque teórico.

A Gabriela Aguilar, gracias por compartir dos años de vida estudiantil, tiempo que consolidó nuestra amistad y el espíritu crítico sobre la educación.

A mis compañeras y compañeros de trabajo por su constante aliciente a concluir, con este empeño, que si bien surgió por exigencias legales, luego pasó a convertirse en un espacio vital fundamental de realización profesional.

Mónika gracias por esa frase tan alentadora: ¿tarde para qué?

A Margarita Dávila por su eficiente trabajo en la edición del documento.

A Pablo por comprender las ausencias producto de la necesidad de aprender.

A mis padres que en el ocaso de sus vidas continúan siendo mi fortaleza y aliento de superación.



DEDICATORIA

A mis hijas: María Lorena y María Angélica que crecieron a la sombra del exigente trabajo de la docencia universitaria de su madre. A ellas dedico este nuevo esfuerzo.

Agustina: tu diminuta presencia me permite cada día entender la mediación como un acto profundamente humano que enriquece el proceso de desarrollo. Juntas estamos aprendiendo a saber, sentir y ser: tu mi nieta, yo tu abuela.



INTRODUCCIÓN

El estudio de los modelos mentales de los profesores universitarios es un tema reciente en la investigación educativa. Se reportan trabajos de este tipo en los últimos veinte años en los que figuran nombres como Clark y Peterson 1986; Johnson Laird 1983; Pajares 1992; Porlán, Rivero y Martín del Pozo 1999; Ponte 1999; Llinares 1991; Blanco y Barrantes 2003.

Pese a la corta trayectoria de esta línea investigativa, la producción de estudios sobre modelos mentales del profesor universitario y aspectos puntuales sobre su práctica educativa, es abundante en lo que va de este siglo. Así, se reportan resultados de investigaciones sobre modelos mentales y su incidencia en la evaluación de los aprendizajes a los estudiantes en universidades españolas, mexicanas, colombianas, venezolanas, argentinas, brasileñas. Sin embargo, pese a este interés investigativo, no se encuentran estudios en este campo en el Ecuador.

La relevancia de los estudios sobre modelos mentales se entiende desde la psicología cognitiva por el reconocimiento de las subjetividades del profesor como actor escolar. En este contexto surge el interés por comprender el pensamiento del profesor como un conocimiento propio que se adquiere y se utiliza de forma activa en su formación y práctica profesional¹.

Este conocimiento se refiere a creencias, concepciones, teorías implícitas, que se activan en la práctica docente configurando “un conjunto de potentes esquemas sobre la educación, el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, a partir de los cuales los docentes tomas decisiones conscientes y priorizadas” (Jiménez ctd en Ruffinelli 14).

¹ Se consideran a los modelos mentales como representaciones que los profesores construyen con concepciones y creencias “acumuladas a su paso por las instituciones educativas” (Bijl, Bart Van Der et al. 9) y que no siempre son las mejores construcciones teóricas para orientar los criterios de evaluación.



Consecuentemente, las prácticas sobre la evaluación pueden funcionalizarse en base a los modelos mentales de los profesores. Estos modelos mentales inciden en la evaluación al concebirla como sinónimo de medición de la capacidad y del aprovechamiento de los alumnos centrado en la reproducción del conocimiento, entenderla como un requisito institucional o como ocurre frecuentemente, como un espacio de poder y control con consecuencias desastrosas para los estudiantes.

Al respecto, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (335) afirman que, hay que preguntarse la razón por que determinadas formas de evaluar, que no se aconsejan desde hace mucho tiempo, se sigan practicando masivamente.

Los problemas asociados al tema de la evaluación educativa (solicitudes de recalificación de exámenes, quejas de estudiantes sobre las prácticas evaluatorias de los profesores, informes estudiantiles negativos planteados en las sesiones de evaluación final en las juntas académicas, etc.) son algunos de los elementos problemáticos que pueden develarse a partir de comprender como operan los modelos mentales de los profesores en el ámbito de caracterizar la función de la evaluación, los criterios que se usan, los instrumentos, momentos y destrezas exigidas en la evaluación de los aprendizajes.

En ese sentido, los modelos mentales de los profesores, construidos sobre sus concepciones y creencias son un factor importante que puede condicionar y limitar su práctica educativa y la forma como evalúan a los estudiantes (Coll y Miras 1993; Coll y Onrubia 2002). Por tanto y en consideración a la importancia que en la práctica educativa tiene la evaluación de los aprendizajes, resulta significativo comprender cómo operan los modelos mentales de los profesores en la Facultad de Filosofía.

Constituye objetivo fundamental de este estudio comprender los modelos mentales de los profesores de la Facultad de Filosofía con respecto a los criterios de evaluación de los aprendizajes para detectar congruencia con los enfoques: tradicional, conductista-positivista y crítico-constructivista, presentes en sus prácticas.



Los objetivos específicos pretenden:

- Establecer los enfoques pedagógicos sobre evaluación presentes en los modelos mentales de los profesores.
- Identificar los modelos mentales de los docentes en relación a los componentes de la evaluación: objeto, funciones, instrumentos y momentos.
- Explorar las formas de operar de los modelos mentales en torno a las prácticas evaluativas de los profesores.

Para el cumplimiento de estos propósitos se utilizó una metodología mixta. Se usó un diseño exploratorio secuencial de tipo cuanti-cualitativo en el que los resultados cuantitativos se utilizaron para explicar los cualitativos (Creswell ctd en Pereira 20). El enfoque cuantitativo, permitió sondear la temática referida a los criterios de evaluación de los aprendizajes aplicados por los profesores, objetivo específico del presente estudio. Se recogió información en amplitud sobre las prácticas de evaluación usadas por los profesores para encontrar congruencia con los paradigmas tradicional, conductista y crítico-constructivista en torno a los siguientes aspectos: objeto, función, instrumentos y momentos de la evaluación. Con tal propósito se aplicó un cuestionario estructurado a una muestra representativa de profesores, formadores de docentes, de la Facultad de Filosofía.

El enfoque cualitativo se consideró necesario para lograr un estudio en profundidad de los modelos mentales que los profesores mantienen sobre sus criterios de evaluación, objetivo específico de investigación. Con esta intención el enfoque cualitativo seleccionado, fue un diseño de tipo fenomenológico orientado a las experiencias individuales subjetivas de los docentes sobre sus prácticas evaluativas y modelos mentales. Para este fin se usó la entrevista en profundidad, la que permitió en base al análisis del discurso docente y sus significados, describir, comprender e interpretar las prácticas sobre la evaluación de los aprendizajes de un grupo de profesores universitarios seleccionados según una muestra criterial.



La estructura general de la tesis está organizada en capítulos. El marco teórico referencial sobre modelos mentales que constituye el primer capítulo, se ubica en los estudios de la psicología cognitiva, que analiza la estructura y el contenido de formas representacionales con las cuales internamente las personas asumen los conceptos científicos. El conocimiento de las representaciones internas puede permitir entender mejor los procesos de construcción, evolución y cambio de esas representaciones, y encarar desde el punto de vista educacional, la tarea de modificar los modelos mentales en torno a la evaluación.

El segundo capítulo se enfoca a la explicación de los modelos mentales de los profesores universitarios sobre la evaluación educativa, su conformación, la forma de operar mediante un marco organizador de concepciones y creencias que surgen en el largo proceso de socialización escolar.

El tercer capítulo se centra en el análisis de los resultados, combinando una visión descriptiva con otra explicativa sobre aspectos fundamentales como las creencias en torno a la evaluación.

Finalmente se presenta una discusión sobre los hallazgos encontrados referenciados a otros resultados de investigaciones, para terminar planteando algunas conclusiones y recomendaciones que pretenden alertar sobre la importancia del tema estudiado.



CAPÍTULO 1

MODELOS MENTALES

INTRODUCCIÓN

Este capítulo pretende explicitar la categoría modelo mental a partir de estudiar la estructura y contenido de este tipo de forma representacional con la que internamente las personas asumen el conocimiento del mundo.

El estudio de los modelos mentales surge en los últimos años del siglo XX por la influencia de la Psicología Cognitiva y por los alcances explicativos de la naciente Ciencia Cognitiva² a problemas como el funcionamiento de la mente en términos de representaciones mentales, la construcción del conocimiento, el razonamiento por modelos mentales, etc., a los que el conductismo no daba explicaciones convincentes.

En este contexto, se principaliza la investigación pedagógica sobre los modelos mentales en educación, tanto en profesores como en estudiantes. La suposición de que existen procesos mentales que residen en la base de la conducta del profesor fue conceptualizada por Clark y Peterson (1986). Shulman (1986) introduce el concepto llamado conocimiento de contenido-pedagógico para apuntar a la transformación que el material disciplinario sufre en la mente del profesor, al ser enseñado. Schon (1983, 1987) desarrolló la idea que los profesionales poseen teorías implícitas, tanto declarativas como en acción, que dirigen sus acciones de trabajo (Rauner 1).

Por el reconocimiento de las subjetividades del profesor como actor escolar, surge además, el interés por conocer el pensamiento del profesor como un conocimiento propio de los docentes que se adquiere y se utiliza de forma activa en su formación y práctica profesional. Este conocimiento se refiere a creencias, concepciones, teorías implícitas, que se activan en la práctica

² Hoy en día se acepta la existencia de una Ciencia Cognitiva, o sea, un estudio interdisciplinario de la mente abarcando psicología cognitiva, lingüística, inteligencia artificial, neurociencia, filosofía y antropología cognitiva (Moreira 1).



docente configurando “un conjunto de potentes esquemas sobre la educación, el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, a partir de los cuales los docentes toman decisiones conscientes y priorizadas” (Jiménez ctd en Ruffinelli et al.14).

La literatura referida al pensamiento del profesor plantea la importancia y necesidad del análisis de las concepciones y creencias de los profesores, como objeto de estudio clave para la comprensión de las prácticas pedagógicas. Si estos elementos cognitivos constituyen la base de los modelos mentales, la importancia de su conocimiento en las representaciones en la mente de los profesores, permitirá “entender los procesos de construcción, evolución y cambio de esas representaciones y encarar desde el punto de vista educacional, la tarea de modificar los modelos mentales en torno a la evaluación” (Moreira et al. 37).

1.1 MODELOS MENTALES

El estudio de los modelos mentales aparece con fuerza en los últimos años ligado al progreso de la Psicología Cognitiva y a su interés por entender la cognición, a la que se le atribuye un carácter regulador de la actividad humana frente a concepciones básicamente asociacionistas que explicaban el acontecer psicológico –incluido el conocer- por leyes asociativas de tipo mecánico (Beloff 29).

En contraste con las explicaciones de naturaleza conductista, la Psicología Cognitiva no concibe al ser humano como pasivo-receptivo de información sino que él construye y transforma en su mente las maneras en que interpreta el mundo (Rendón et al. 62).

Se entiende, entonces, la razón por la que la cognición pasa a ser el núcleo de estudios e investigaciones que explican los modos por los que las personas interactúan con el mundo para aprehenderlo y comprenderlo.

En este sentido, la Psicología Cognitiva y la Ciencia Cognitiva actual definen su interés investigativo por los niveles representacionales que ocurren en la mente humana.



La hipótesis central de la Ciencia Cognitiva es que el funcionamiento de la mente es mejor entendido en términos de representaciones mentales y procedimientos computacionales que operan sobre dichas representaciones (Thagard ctd en Moreira 1).

En este contexto, una de las investigaciones más influyentes, es la que desarrolla Johnson Laird (1983) quien se interesa en el estudio de los mecanismos para comprender la manera según la cual se generan las representaciones mentales³

La conjetura fundamental de los estudios de Johnson Laird gira en torno a comprender y explicar el funcionamiento de la mente en términos de representaciones mentales, es decir de formas de “re-presentar” internamente el mundo externo, puesto que las personas ante la imposibilidad de captarlo directamente, construyen representaciones mentales o modelos mentales del mismo⁴ (Moreira et al. 39).

Visto así, los modelos mentales son representaciones que los seres humanos elaboran idiosincrásicamente con el objeto de representar aquellos eventos que suceden en la naturaleza o, como lo denominan Moreira y Rodríguez Palermo “estados de cosas más abstractos” (ctd en Amador et al. 11).

Para Johnson-Laird, los modelos mentales son análogos estructurales del mundo que permiten la construcción y manipulación de la realidad. Para esta función, la mente construye representaciones internas, las cuales son intermediarias entre el individuo y su mundo, facilitando su comprensión y su actuación en él (Rendón et al. 63).

Al decir de Boisier (57) “los modelos mentales son representaciones simbólicas de una realidad percibida o construida por el sujeto. Son descriptivos

³ Una representación es cualquier notación, signo o conjunto de símbolos que representa alguna cosa que es típicamente algún aspecto del mundo exterior o de nuestro mundo interior (o sea, de nuestra imaginación) en su ausencia (Moreira y otros 38). Las representaciones mentales son representaciones internas. Son maneras de “re-presentar” internamente, de volver a presentar en nuestras mentes, el mundo externo (Ibídem.38).

⁴ Laird sostiene que mediante la lógica es difícil sacar conclusiones de una situación concreta y determinar si éstas son válidas o no, por tanto los modelos mentales, se elaboran a partir del razonamiento y de enunciados proposicionales (Moreno y cols. 32. ctd en Rendón et al. 63).



o predictivos. Constituyen en parte el mundo de "lo que es" y en parte de "lo que debe ser" y su utilidad práctica está en su posibilidad de guiar la acción". En este sentido, O Connor y Mc Dermont, consideran que los modelos mentales se constituyen en referencias para la acción, dan significado a los acontecimientos y orientan la interpretación de la experiencia personal (ctd en Ontoria, Gómez y Molina 28).

En consecuencia, los modelos mentales dotan a los individuos de la capacidad de representar, explicar y predecir, influyendo en su utilización el sistema de creencias (adquirido por observación, instrucción o inferencia sobre el sistema físico representado) y los intereses del sujeto (Moreira 9; Rendón et al. 93). Ello porque los modelos mentales pueden ser construidos como resultado de la percepción, de la interacción social o de la experiencia interna (Rendón et al. 64).

Al respecto Moreira (39) retomando a Johnson Laird, señala: "obviamente, las personas tienen intenciones y, por lo tanto, deben tener, y tienen, modelos mentales de sí mismas. Sus modelos incluyen recuerdos de cosas que sintieron o hicieron en el pasado y conocimientos de sus gustos y preferencias, habilidades y capacidades".

Esta manera de entender los modelos mentales, como una representación que trabaja sobre un contenido para darle significado, implica además que el razonamiento está dado por dichos modelos, que a manera de piezas cognitivas se recombinan de diferentes formas captando los elementos más característicos que representan los objetos⁵ (Moreira 2; Rendón et al. 63).

En los modelos mentales están presentes los atributos, relaciones, sucesos y estado de las cosas percibidas o pensadas que el modelo

⁵ La teoría de Johnson Laird sobre los modelos mentales es considerada no racionalista pues están ausentes las reglas de inferencia de la lógica formal; en vez de una lógica mental, las personas usan modelos mentales para razonar (Moreira 6).

El aspecto esencial del razonamiento a través de modelos no está sólo en la construcción de modelos adecuados para captar distintos estados de cosas, sino también en la habilidad de verificar conclusiones a las que se llegue usando tales modelos. La lógica, si es que aparece en algún lugar, no está en la construcción de modelos sino en la verificación de las conclusiones pues ésta implica que el sujeto sepa apreciar la importancia lógica de falsear una conclusión y no sólo buscar evidencia positiva que la apoye (Hampson y Morris 243 ctd en Moreira 6).



representa. Desde esta perspectiva, los modelos mentales son un tipo de representación de información y conocimientos y por medio de ellos se construye la realidad; en otras palabras, permiten elaborar una simulación de ella a partir de la cual se logra comprender el mundo y razonar sobre él (Rendón et al. 63).

En la caracterización que algunos autores hacen sobre los modelos mentales es posible advertir tintes desfavorables a su función y estructura:

- Son incompletos pues no contienen todos los elementos del sistema que quieren representar, sino sólo los que son útiles para el propósito del usuario (Norman ctd en Moreira 12).
- Son funcionales pero no necesitan ser técnicamente precisos (*Ibídem.* 12)
- Son inestables en el sentido de que las personas olvidan detalles del sistema modelado, particularmente cuando esos detalles (o todo el sistema) no son utilizados por un cierto periodo de tiempo (*Ibídem* 12).
- Son limitados por factores tales como su conocimiento y su experiencia previa con sistemas semejantes, así como por la propia estructura del sistema de procesamiento de información del ser humano (*Ibídem* 44).
- Son indefinidos puesto que tienen fronteras imprecisas ya que dispositivos y operaciones similares se confunden unos con otros (*Ibídem* 12).
- Son “no-científicos” en el sentido de que las personas mantienen patrones de comportamiento “supersticiosos”, incluso cuando saben que no son necesarios (*Ibídem* 12).
- Se basan en una epistemología implícita que proporciona “criterios de verdad” para validar las explicaciones del usuario del modelo mental, que busca las explicaciones más certeras (Gutiérrez 212).



Pese a estas características que confieren negatividad a los modelos mentales es posible su cambio, al asignárseles:

- Una condición de provisionalidad que depende de la nueva información que obtenga el sujeto y de nuevos razonamientos, pues interactuando con el sistema, la persona continuamente modifica su modelo mental, revisando recursivamente esa construcción, hasta alcanzar una funcionalidad que la satisfaga (Rendón et al. 63).
- Niveles de elaboración cada vez más complejos; el sujeto empieza elaborando un modelo simple que contiene todas las entidades relevantes, luego introduce modificaciones e información en la medida en que accede a otros conocimientos o manipula otros aspectos de la situación (Moreno y colaboradores ctd en Rendón et al. 63).
- Como consecuencia de lo anterior, los modelos mentales son dinámicos, su estructura y sus propiedades pueden evolucionar con el tiempo (*Ibidem* 63).

1.1.1 ¿Cómo se conocen los modelos mentales?

Se insiste en que los modelos mentales están en la cabeza de las personas. ¿Cómo, entonces, investigarlos? Resulta interesante la analogía propuesta por Moreira: si una persona es capaz de andar por la casa a oscuras sin grandes problemas es porque tiene un modelo mental espacial de su casa (Moreira 19).

Elemento fundamental para la investigación de los modelos mentales radica en la posibilidad de ser verbalmente expresables. “Las posibles metodologías para investigar los modelos mentales están basadas en la premisa de que las representaciones mentales de las personas pueden inferirse a partir de sus comportamientos y verbalizaciones” (Moreira 20).

Hay varias maneras de hacer que las personas generen protocolos verbales, incluyendo entrevistarlas, pedirles que hablen libremente, que piensen en voz alta, que describan lo que están haciendo cuando ejecutan una tarea.



Las verbalizaciones que generan los protocolos se graban, se transcriben y se analizan a la luz de alguna teoría (Moreira 20).

Simon y Kaplan (1989) señalan como fuente de datos para el análisis de modelos mentales el uso de informaciones verbales del sujeto, como la técnica más usada para investigar la cognición humana (ctd en Moreira 34).

Se reconoce que la investigación sobre los modelos mentales requiere metodologías muy sensibles al análisis discursivo y a las formas de argumentación y justificación (Ruffinelli et al. 14).

Consecuentemente, investigar sobre modelos mentales no es una tarea fácil; se torna imprescindible conocer y desarrollar técnicas de investigación apropiadas para en lugar de buscar modelos mentales claros y elegantes, procurar entender los modelos confusos, “desordenados”, incompletos, inestables, que las personas realmente tienen (Moreira 11).

1.1.2 Investigación sobre modelos mentales en el campo educativo

El interés por estudiar los modelos mentales –si bien puede referirse a cualquier aspecto de la realidad- ha generado en los últimos años más investigaciones en el ámbito educativo. Cada vez son más frecuentes las publicaciones académicas sobre modelos mentales en la enseñanza de las Ciencias, de la Física y de las Matemáticas en particular (Gutiérrez 2005; Doderá et al. 2008; Gil Cuadra y Rico Romero 2003; Blanco y Barrantes 2003). El énfasis de estos estudios está puesto en establecer las relaciones entre el conocimiento del profesor, su construcción y transmisión en el contexto escolar (Porlán, Rivero y Martín del Pozo 1998).

Además, se encuentran investigaciones centradas en las ideas de los profesores acerca del conocimiento científico (naturaleza, estatus, relación con otros conocimientos, modo de producción, cambio, etc.) y las que se refieren a las creencias pedagógicas que incluyen un amplio repertorio de aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje en el entorno escolar (Porlán et al. 272).



Pero, de igual manera hay estudios con distintas interpretaciones de lo que es un modelo mental: preconcepciones y teorías “ingenuas” de los estudiantes en distintas áreas del conocimiento (Amador, Gallego y Pérez 2008; Blanco y Barrantes 2003; Pozo 1999) así como de aquellos que se forman para maestros (Blanco y Barrantes 2003; Fortoul 2008; Alliaud 2007; Contreras et al. 2012). Y en particular las investigaciones sobre **los modelos mentales de los docentes como “criterios de verdad” para validar acciones educativas** (Gutiérrez 2005; Durán 2001; Ponte 1999; Macchiarola 1998; Fortoul 2008; Ontoria, Gómez y Molina 2008).

En el presente trabajo, el énfasis del tratamiento sobre modelos mentales y su incidencia en el proceso de evaluación de los aprendizajes, está puesto en los profesores universitarios con formación docente, sin negar la presencia de este tipo de pensamiento en otros profesionales.

El criterio que justifica el estudio de los modelos mentales de los profesores, se fundamenta en el hecho de que es en la profesión docente, donde estos tienen mayor ocurrencia porque se establecen en base a creencias y concepciones adquiridas en los niveles inferiores de educación y durante el período de formación en educación superior (Rodríguez López, 1999; Blanco y Barrantes, 2003; Gómez 2008; Prieto 2008; Tavares y Buduén, 2012). De allí que los estudiantes de docencia en facultades de educación, tienen mucha dificultad en cambiar las creencias y concepciones que ya poseen y que configuran su modelo mental sobre lo que es enseñar⁶ (López Fuentes 2001; Feixas 2010; Marcelo y Vaillant 2011).

Al respecto resulta ilustrativo el siguiente texto:

Cuando un estudiante universitario decide o se ve obligado a estudiar una carrera, es raro que tenga teorías bien desarrolladas sobre el campo de estudio que ha elegido. Un sujeto que, por ejemplo, decide estudiar biología debe construir un sistema de creencias en el nuevo entorno, acomodando las informaciones a los sistemas de creencias ya establecidas y en el caso de no estar definidas genera otros. En algunos casos, los menos, cuando la evidencia no pueda negarse, modificará algún sistema preexistente. Cuando somos extraños en un nuevo entorno, las posibilidades de conflicto son

⁶ Ver conclusiones de la investigación La relación teoría-práctica en la formación docente para la innovación de la Educación General Básica. Abril 2012



escasas ya que nuestras experiencias en él son mínimas y no se han creado expectativas iniciales.

Pero realmente, existe una diferencia entre estudiantes universitarios que se van a dedicar a la educación y los que cursan otro tipo de carreras. Todos los estudiantes universitarios comienzan su preparación para carreras ajenas al mundo profesional al que esperan unirse. Un biólogo, un médico, un arquitecto... tienen formas de actuar que no son familiares para los neófitos, por lo que se tienen que aprender nuevos conocimientos, conductas y creencias; los futuros profesores, ya están familiarizados con el territorio al haber pasado muchos años de sus vidas en lugares similares. Mientras que para los primeros, el proceso de aprendizaje conlleva un mínimo conflicto, los estudiantes que ejercerán la función de educadores pueden experimentar fuertes tensiones (López Fuentes 159).

En consecuencia, lo que estos futuros profesionales ya saben, determina, en gran medida los aspectos a los que les prestarán atención, lo que percibirán, lo que aprenderán, lo que recordarán y lo que olvidarán en su vida profesional (Collins y Resnick 1996; Shuell 1996 ctd en López Fuentes 158).

1.2 MODELOS MENTALES EN EDUCACIÓN

Los modelos mentales –concebidos como representaciones internas del mundo físico y social- en el campo de la educación se entienden como conjuntos de creencias, saberes y sentidos comunes acerca del aprendizaje y la enseñanza, que influyen en el modo de comprender y actuar en el ámbito de desempeño de los docentes.

En este sentido, existen estudios que encuentran en los modelos mentales de los profesores, concepciones pedagógicas intuitivas –teorías ingenuas- (Rauner 1), teorías del sentido común o teorías –folk- sobre el aprendizaje que sirven para explicar las acciones visibles cuando enseñan (Camilloni 44). Sanders y McCutcheon usan la expresión “teorías prácticas” para referirse a estas estructuras (ctd en Camilloni 44).

Los profesores acuden a estos referentes, de manera consciente o inconsciente para organizar y tomar decisiones que guiarán las elecciones de



las estrategias docentes y sus respuestas a las diferentes preocupaciones y prioridades (Durán 2001; Ponte 1999; Macchiarola 1998; ctd en Prieto 5).

En el espacio de la práctica educativa, los modelos mentales de los profesores sustentan variadas cuestiones destacándose, la relación entre la enseñanza y las modalidades de la evaluación de los aprendizajes que eligen (Camilloni 2007; Moreno Olivos 2008; Ruffinelli et al. 2012) así como la relación entre evaluación de los estudiantes y concepciones de enseñanza-aprendizaje (Clark y Peterson 1989). En ambos casos, las investigaciones reflejan que el resultado de la aplicación de prácticas inadecuadas e ideas erróneas sobre evaluación de aprendizajes, recae negativamente en los estudiantes (Gimeno y Pérez 1998; Santos Guerra 1999; Álvarez Méndez 2001; Pérez Rivera 2007; Prieto 2008; Moreno Olivos 2009).

Ello ha determinado que en el ámbito las investigaciones educativas actuales, se incluya el tratamiento de los modelos mentales en los estudios más precisos sobre el “pensamiento del profesor” –*teacher thinking*- representado por un cúmulo de investigaciones provenientes de la pedagogía, la psicología, la etnografía (Ruffinelli et al.13).

Esta línea de estudios considera que existe un conocimiento propio de los docentes, que se adquiere y se utiliza en forma activa en su práctica profesional (Calderhead ctd en Ruffinelli et al.14). Dicho conocimiento se refiere a saberes, convicciones, creencias, actitudes, reflexiones, expectativas, que se movilizan en la práctica docente de forma automática o reflexiva (Wanlin ctd en Ruffinelli et al.14).

Por su parte la investigadora mexicana María Bertha Fortoul⁷ también señala las concepciones, creencias, teorías implícitas, constructos personales y representaciones como elementos del pensamiento del profesor, que le permiten analizar, explicar y guiar los procesos educativos aúlicos (74).

⁷ Ver resultados de la investigación sobre *La concepción de la enseñanza según los estudiantes del último año de la licenciatura en Educación Primaria en México*.2008.



1.3 CONCEPCIONES Y CREENCIAS: BASE DE LOS MODELOS MENTALES DE LOS PROFESORES

Los modelos mentales se constituyen como un conjunto ideológico no siempre coherente ni ordenado por los contenidos con los que se forman: concepciones y creencias⁸. Resulta de interés en este estudio caracterizar de manera general estos componentes para luego identificarlos y reflexionar sobre ellos en la profesión docente, puesto que tanto las creencias como la concepciones de los profesores son elementos que inciden en su práctica educativa. “La conducta cognitiva del profesor está guiada por un sistema personal de creencias y valores, que le confieren sentido a esta” (Pozo ctd en Dodera et al.6).

1.3.1 Concepciones

Las concepciones y creencias forman parte del conocimiento. Según Ponte (1994), las *creencias* son las “verdades” personales indiscutibles, derivadas de la experiencia o fantasía, con un fuerte componente evaluativo y afectivo, mientras que las *concepciones* son los marcos organizadores implícitos de conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que condicionan la forma de abordar las tareas (Ponte ctd en Dodera et al. 6). Es decir, las concepciones influyen en lo que se percibe, en los procesos de razonamiento que se realizan, y en las acciones que se emprenden (Andres y Adúriz-Bravo 2002; Gil y Rico 2003; ctd en Oñate 26).

Las concepciones como marcos organizativos del conocimiento, que orientan cualquier profesión o dominio, están relacionadas con la manera como se aprende un conocimiento científico: naturaleza, estatus, relación con otros conocimientos, modo de producción, cambio, etc. (Porlán et al. 272). Es decir,

⁸ Hernández Pina y Maquilón Sanchez (2011) en la introducción del estudio *Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias*, señalan que desde hace más de dos décadas han sido numerosos los investigadores que han venido proporcionando resultados de investigación en torno a las creencias y las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje lo que ha supuesto establecer nuevas e interesantes interpretaciones en dicha relación.



con una epistemología implícita o personal que surge a partir de las propias experiencias –generalmente formativas- y del contexto cultural en el que se desarrolla el individuo (Hodson 1994; Fourez 1994; Acevedo et al. 2000; Strauss y Shilony 1994; Pecharromán et al. 2006; ctd en García María et al. 25).

En torno a la obtención del conocimiento, los campos científicos han girado alrededor de posturas epistemológicas diferentes, con profundas consecuencias en el ejercicio profesional. Desde el positivismo, el conocimiento constituye un camino para solucionar los problemas mediante la aplicación de técnicas y procedimientos que se justifican por su capacidad para conseguir efectos y resultados deseados (Prieto y Contreras 249).

La forma básica de lograr el entendimiento es explicativa y se refiere a la exigencia de entender los hechos o fenómenos identificando con la mayor precisión posible sus elementos estructurales y sus relaciones internas, así como determinar las relaciones causales existentes: deterministas y mecanicistas. El fundamento epistemológico de esta concepción radica en considerar al conocimiento como verdadero cuando refleja fielmente el comportamiento de los fenómenos (Mendoza 28).

En este sentido Amador y otros (11) reconocen que la transmisión verbal y la repetición memorística de contenidos curriculares en la enseñanza de cualquier campo científico, vienen de una concepción epistemológica de las ciencias de carácter empírico–positivista.

Gordon (1984) señala que la concepción positivista y empirista de las ciencias está en consonancia con la versión absolutista de la verdad y del conocimiento. Por tanto, se presenta a la ciencia como algo acabado, cierto y a los científicos como seres de inteligencia superior (Gordon ctd en Porlán et al. 272).

Quienes han sido formados bajo esta concepción, desarrollarán una epistemología implícita que guiará sus percepciones, razonamientos y abordaje de tareas, según la siguiente característica desarrollada por Porlán y Martín del Pozo (1996):



Una visión del conocimiento científico como algo absoluto, objetivo, acabado, descontextualizado y neutral, es el obstáculo epistemológico que impide considerar el conocimiento profesional como un conocimiento epistemológicamente diferenciado y no como una reproducción enciclopédica, fragmentada y simplificada de las disciplinas (Porlán y Martín del Pozo 27).

En consecuencia y asumiendo el criterio de los autores señalados, se reconoce que “el trasfondo absolutista que está presente tanto en la visión empirista como en la racionalista de la ciencia es el obstáculo más potente para el desarrollo de una epistemología constructivista” (Porlán y Martín del Pozo 27).

Por su parte, la postura racionalista formativa–emancipadora representa el camino que propicia el desarrollo de las habilidades cognitivas y sociales de las personas que los volverán personas autónomas y conscientes de sus responsabilidades sociales (Freire 2002; Eisner 1994; Carr 1999; ctd en Prieto y Contreras 250).

Esta posición, coloca el énfasis en la actividad humana y el individuo es concebido como producto de la interacción social. Por ello todo lo que realiza está asentado en el concepto de práctica social (Mendoza 75) incluyendo la actividad de conocer.

El conocimiento bajo esta concepción, es de naturaleza procesual y social, por lo mismo, se lo construye o elabora, y este proceso es mediatizado por percepciones, imágenes, símbolos y lenguajes, es decir, por la cultura (Mendoza 73).

La comprensión, constituye el eje prioritario del conocimiento como forma de entender la realidad que implica asimilar su sentido y valor en relación con la vida o existencia humana (Mendoza 28).

Consecuentemente con esta posición, se puede afirmar que la incidencia de experiencias formativas bajo esta racionalidad permitirá el desarrollo de un marco epistemológico que llevado al ámbito profesional posicionará una perspectiva constructivista del conocimiento.



CONCEPCIONES DEL PROFESOR

Las concepciones del profesor “consisten en la estructura que cada docente da a sus conocimientos para posteriormente enseñarlos o transmitirlos a sus estudiantes” (García-Azcarate⁹ ctd en Tavarez y Buduén 3). Se relacionan con las ideas y valoraciones que tienen los docentes sobre la naturaleza del conocimiento que enseñan (Ruffinelli et al. 30).

Al analizar la definición, se entiende que la conformación de las concepciones como estructura cognitiva, es el resultado de la elaboración personal de cada docente respecto de la materia de su dominio, con el objetivo de transmitirla a los estudiantes.

Como un dato de interés que fortalece el carácter individual en la construcción de las concepciones, Ruffinelli et al. (30) en las conclusiones del estudio sobre *Procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los profesores en Chile 2012*, señalan que no hay consenso respecto a cómo incide la formación disciplinaria en la configuración de las mismas, pero es probable que la universidad fortalezca las concepciones previas del sujeto en relación a la epistemología del contenido que enseña. A mayor desconexión entre la disciplina a enseñar y el conocimiento pedagógico que usa el docente, las concepciones epistemológicas resultan más dispersas y fragmentadas.

Los factores que contribuyen a proveer dicha estructura cognitiva tienen que ver según Prieto y Contreras (246), con aspectos implícitos que provienen de los propios profesores, quienes aplican criterios e implementan prácticas docentes relacionadas con sus concepciones respecto de enseñanza y evaluación, valorando de una u otra manera sus fines, sentido y trascendencia y determinando, en gran medida, la naturaleza de sus prácticas de enseñanza y evaluativas e incidiendo de manera crítica en los resultados de los procesos formativos.

La pedagoga mexicana Esther Díaz, refuerza el criterio de Prieto y Contreras respecto de la formación de concepciones docentes, al señalar “la presencia de obstáculos pedagógicos y epistemológicos inconscientes de los

⁹ García-Azcarate (2006) sustenta su definición en criterios planteados por Thompson (1992), Flores (1998), Ponte (1999) y Moreno (2003).



propios sujetos enseñantes, referentes a sus supuestos acerca del saber y de su propia práctica que provocan resistencia al cambio o asimilación mecánica a viejos modelos” (Díaz ctd en Gorodokín 2).

Díaz sostiene que “estos obstáculos tejen el soporte de ideologías prácticas, fundando epistemologías espontáneas que operan como prejuicios, instaladas en la subjetividad docente por vía de sus experiencias vitales acríicas, que configuran sus prácticas profesionales y con ellas la manera de concebir, producir, distribuir y consumir el conocimiento científico” (Díaz ctd en Gorodokín2).

Y añade: “Como la educación funda maneras de pensar el saber, el docente está condicionado por los obstáculos “transferidos” y entrenamientos específicos que forman parte del tejido de saberes cotidianos favoreciendo la función reproductora de la educación” (Díaz ctd en Gorodokín 2).

La siguiente afirmación de Díaz refleja uno de los problemas derivados de la transferencia de obstáculos cognitivos y epistémicos del profesor a los estudiantes: “las dificultades que se presentan en el aprendizaje del conocimiento científico a nivel del sujeto que aprende, son un reflejo de los problemas que se presentan a nivel del sujeto que enseña, transferidos, de uno a otro en las diferentes etapas del proceso educativo” (Díaz ctd en Gorodokín 1).

Según Hernández Pina y Sánchez (167) estudios de las últimas dos décadas sobre concepciones docentes dan cuenta de dos tipos principales de concepciones docentes (Gow y Kember 1993; Prosser, Trigwell et al, 1994; Samuelowicz y Bain 1992; Trigwell et al 1994; Murray y Macdonald 1997; Dall’Alba 1990; Dunkin 1990; Dunkin y Precian 1992; Fox 1983; Gow y Kember 1993; Martin y Ramsden 1992; Prawat 1992; Prosser et al, 1994). **La centrada en el profesor**, tiene como característica más relevante que la enseñanza se percibe como la transmisión de conocimientos. Los profesores en esta orientación se concentran en el contenido de las materias y en lo que están enseñando, cómo organizan, estructuran y presentan los contenidos de lo que



enseñan para hacer más fácil el aprendizaje de los estudiantes (Hernández y Sánchez 169).

Bajo esta óptica la evaluación educativa se conceptualiza como “un proceso técnico de certificación de los productos o resultados de aprendizajes planteados en programas y planes oficiales”. Es decir, se le asigna la función de control, selección, jerarquización y acreditación, a partir de la medición del nivel de aprendizaje de los estudiantes (Palau de Mate ctd en Prieto y Contreras 249).

En cambio, las concepciones con **una orientación centrada en el estudiante** plantean la enseñanza como un apoyo al alumno para realizar cambios conceptuales. Los profesores se centran en lograr que los alumnos construyan su propio conocimiento y su comprensión y la promoción de su propia concepción (Samuelowicz y Bain 1992-2001; Prosser et al 1994; Trigwell y Prosser 1996; ctd en Hernández y Sánchez 169).

La evaluación de los aprendizajes en este marco orientador, a criterio de Prieto y Contreras (249) enfatiza la función formadora del proceso educativo y se constituye como una práctica tendiente tanto a conocer el nivel de comprensión de los estudiantes y nivel de desarrollo de habilidades y destrezas propias de un determinado contenido enseñado, así como a reflexionar acerca de las prácticas implementadas por los profesores, detectando y explicitando los fundamentos epistemológicos que las orientan.

Indudablemente, las prácticas de evaluación bajo este marco organizativo, son las menos frecuentes.

Frente a las limitaciones epistemológicas que se encuentran en las concepciones de los docentes, cabe la pregunta ¿cómo enseñar conocimiento y evaluarlo, si la mirada proveniente de la epistemología implícita en el profesor es resultante de las vivencias culturales inscriptas en la subjetividad docente que conforman la base epistémica y filosófica que sustenta concepciones acerca del conocimiento, las actitudes cognoscitivas, las clases de explicación de la realidad que construyen las culturas y las relaciones entre éstas y los saberes, constituyendo la base valorativa? (Gorodokín 3).



1.3.2 Creencias

Las creencias son las verdades personales indiscutibles sustentadas individualmente, derivadas de la experiencia o de la fantasía, que tienen un fuerte componente evaluativo y afectivo (Pajares ctd en Gil Cuadra y Rico Romero 28).

Por su parte, Marcelo y Vaillant (66) definen a las creencias como preconceptos o premisas que las personas poseen acerca de lo que consideran verdadero. Señalan que a diferencia del conocimiento proposicional, las creencias no requieren una condición de verdad contrastada.

Pajares¹⁰ (1992) uno de los investigadores más fecundos en el tema de las creencias, sintetizó los resultados de sus investigaciones sobre ellas, enunciando los siguientes principios:

- Las creencias se forman en edad temprana y tienden a perpetuarse, superando contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la escuela o la experiencia.
- Los individuos desarrollan un sistema de representaciones que estructura todas las creencias adquiridas a lo largo del proceso de transmisión cultural.
- Los sistemas de creencias tienen una función adaptativa al ayudar a los individuos a definir y comprender el mundo y a sí mismos.
- Conocimiento y creencias están interrelacionados, pero el carácter afectivo, evaluativo y episódico de las creencias se convierte en un filtro a través del cual todo nuevo fenómeno se interpreta.
- Las subestructuras de creencias –como son las creencias educativas- se deben comprender en términos de sus conexiones con las demás creencias del sistema.
- Debido a su naturaleza y origen, algunas creencias son más indiscutibles que otras.

¹⁰ La mayor parte de los estudios e investigaciones sobre creencias las caracterizan en referencia a los principios elaborados por Pajares.



- Cuanto más antigua sea una creencia, más difícil es cambiarla: las nuevas creencias son más vulnerables al cambio.
- El cambio de creencias en los adultos es un fenómeno muy raro. Los individuos tienden a mantener creencias basadas en conocimiento incompleto o incorrecto.
- Las creencias son instrumentales al definir tareas y al seleccionar los instrumentos cognitivos con los cuales interpretar, planificar y tomar decisiones en relación a estas tareas; por lo tanto juegan un papel crucial al definir la conducta y organizar el conocimiento y la información (Pajares ctd en Marcelo y Vaillant 67).

Resulta pertinente para este estudio, asumir la caracterización sobre las creencias realizada por Pajares, así como la elaborada por García (2006), en el sentido de que estas tienen un valor afectivo, son un tipo de conocimiento y se justifican sin rigor alguno (García ctd en Tavarez y Buduén 3).

Respecto al impacto de las creencias en el conocimiento, López Fuentes (77) considera que desde el momento en que se adquieren, éstas comienzan a tamizar la percepción del mundo y es precisamente la infancia, el período donde se fijan gran cantidad de creencias, que permanecerán en el sujeto aunque no tenga conciencia de ello¹¹. Según el autor señalado, parece ser que mientras más tempranas¹² son las experiencias formadoras de creencias, éstas se tornan más resistentes al cambio, a tal punto que frente a conocimientos o explicaciones científicamente correctas, persisten las creencias afectando fuertemente el procesamiento de nueva información.

¹¹ El carácter mayormente inconsciente de la formación e instauración de las creencias es una constante reconocida por varios autores (Oñate, Saavedra, Spolmann, 2012; Doderá, Burroni y Lázaro, 2008; Gómez, 2008; Prieto y Contreras, 2008; Prieto, 2008; Rodríguez López, 1999; Pozo, 1999).

¹² Alicia Camilloni al respecto plantea una especie de “acumulación arqueológica” en la mente de los profesores. Lo más antiguo parece quedar sepultado cuando aflora sólo lo nuevo o novísimo. Pero lo antiguo no se desvanece totalmente y vuelve a aparecer en la superficie cuando la voluntad de explicar los procesos que acaecen en el aula así lo exigen. Queda guardado, de este modo, en la memoria para su uso en las situaciones en que resulte conveniente apelar a esa noción, momentáneamente abandonada hasta que sea oportuno.



Algunos aportes de la neurociencia revelan que las creencias constituyen un tipo de conocimiento procesal y semántico en lugar de recuerdos explícitos, episódicos y que el conocimiento infantil –etapa en la que se forman frecuentemente las creencias- se almacena en la “memoria corporal” y en el conocimiento implícito sobre cómo opera el mundo. Ello porque el hipocampo no es totalmente funcional en los primeros años de vida (Solms y Turnbull 169).

CREENCIAS DE LOS PROFESORES

En este contexto explicativo, las creencias de los profesores, participan de rasgos análogos a los de las creencias en general. La siguiente afirmación recoge claramente la similitud: “las creencias del profesor son ideas poco elaboradas, generales o específicas, las cuales forman parte del conocimiento que posee el docente –pero que carecen de rigor para mantenerlas- e influyen de manera directa en su desempeño” (García ctd en Tavarez y Buduén 3).

Al respecto, varios estudios describen y explican las creencias de los profesores, aludiendo a comprensiones, supuestos, imágenes o proposiciones sentidas como verdaderas y desde las cuales orientan sus acciones, apoyan sus juicios y toman decisiones, tipificando no sólo “lo que es” sino lo que “debería ser”. Esta afirmación explicita el carácter explicativo y predictivo de las creencias, base de los modelos mentales de los docentes (Kaplan 2004; Bryan 2003; Jackson 2002; Durán 2001; Ponte 1999; Pajares 1992; Nespor 1987; ctd en Prieto 127).

Las conclusiones a las que llegan las investigaciones sobre las creencias de los docentes, afirman que:

- Estas configuran un repertorio de supuestos y respuestas rutinarias a los problemas profesionales, sin base teórica que los sustenten (Prieto y Contreras 2008).
- Se desarrollan en la práctica y con la práctica, y rara vez se pide que se expliquen (Gómez 8).



- Se constituyen en un tipo conocimiento tácito que acentúa el carácter subjetivo de los contenidos que lo conforman (Camilloni, Cols y Basabe 44).
- Se organizan en redes semánticas idiosincráticas e incontrovertibles, que funcionan a nivel implícito inscritas en la memoria episódica del sujeto y que orientan su acción en tiempos y contextos específicos, especialmente cuando se ven enfrentados a situaciones desconocidas o confusas (Prieto 127). Con el mismo criterio Ruffinelli et al. (14) plantean conexiones y relaciones con otras creencias u otras estructuras cognitivas o afectivas.
- Se conforman en las miles de horas que los docentes han pasado como alumnos en el sistema escolar, dejando una huella indeleble que se actualiza cuando se es docente con una gran resistencia al cambio (Lortie 1975; Zeichner y Tabachnick 1981; Kennedy 1999; Torres 1999). No resulta ajena a esta consideración, el escaso impacto que la capacitación docente produce en todos los niveles educativos¹³.
- Influyen en la forma como aprenden los profesores e inciden en los procesos de cambio que estos puedan protagonizar¹⁴ (Richardson ctd en Marcelo y Vaillant 66).
- Por las implicaciones sustantivas y efectos críticos de las creencias, es preciso posicionarlas como de gravitación fundamental en el ejercicio profesional de los docentes, dado que representan el vértice que integra el complejo universo de conocimiento objetivo y de supuestos atribuidos a la realidad vivida por ellos en la escuela y que orientan y determinan sus prácticas docentes (Stiggins 2006; Genc 2005; Wang 2004; Martínez Silva y Gorgorió 2004; Martínez Padrós 2003; Moreno y Azcárate 2003; Bryan 2003; ctd en Prieto 127).

¹³ Ver Chacón et al. (2007) y Bijl Van Der Bart (2008)

¹⁴ Blanco y Mesina al respecto señalan que a reproducción de conocimientos y prácticas sustentadas en creencias limita la capacidad de innovación del docente, pues esta implica un cambio cualitativo de las estructuras y concepciones existentes del proceso educativo en su conjunto (ctd en Bijl Van Der Bart 4).



Al entender la relación que se establece entre creencias de los profesores con sus prácticas educativas, es importante conocerlas puesto que por su naturaleza y origen algunas son más proclives a controversia que otras, sobre todo cuando orientan un aspecto muy sensible de la educación como es la evaluación de los aprendizajes.

1.3.3 Diferencias entre concepciones y creencias de los profesores

Las diferencias entre concepciones y creencias son muy sutiles, según las evidencias de algunos estudios. S. Llinares (1989) reconoce que entre conocimiento, creencias y concepciones existen pocas diferencias. Pajares (1992) considera que la diferenciación entre concepción y creencia no es siempre clara. Tvarez y Buduén (5) concluyen que entre las creencias y las concepciones existen escasas diferencias, son conceptos interrelacionados y muy asociados a la experiencia vivencial de los actores del proceso de enseñanza.

Tanto las concepciones como las creencias tienen un componente cognitivo. La distinción entre ambas reside en que las primeras son mantenidas con plena convicción, son consensuadas y tienen procedimientos para valorar su validez, y las segundas, no; tienen mayor fundamento en lo empírico o intuitivo (Thompson ctd en Dodera et al. 7).

Las creencias, por lo general se manifiestan a través de declaraciones verbales o de acciones justificadas, de allí que se les atribuya una actitud y a un contenido. La actitud contempla el grado de probabilidad de certeza y la predisposición a la acción, confiriendo un carácter emotivo no explícito. El contenido encierra un conocimiento que no necesita formularse en términos de modelos compartidos, y que se caracteriza por no haber sido contrastado (Flores Martínez ctd en Dodera et al. 6).

Las concepciones son producto del razonamiento y entendimiento de un determinado concepto, tienden a una estructura más razonada del conocimiento, mientras que las creencias tienen un carácter más intuitivo (García ctd en Tvarez y Buduén 3).



En consecuencia, para entender los modelos mentales de los profesores hay que considerar sus concepciones y creencias, como un factor importante que puede condicionar y limitar su práctica educativa y particularmente en la forma como los profesores evalúan a los estudiantes (Coll y Miras 1993; Coll y Onrubia 2002).

1.4 FORMACIÓN DE LOS MODELOS MENTALES DE LOS PROFESORES

En la búsqueda de explicaciones sobre el origen de los modelos mentales en los profesores, son recurrentes las explicaciones relativas a la importancia del proceso de **socialización y tránsito de los sujetos por instituciones educativas** (Perrenoud 1995; Alliaud 2007; Lortie 1975; Marcelo y Vaillant 2011).

Knowles (1994) y Pajares (1992) consideran que los modelos mentales, basados en las creencias acerca de la escuela y de la enseñanza, se establecen muy temprano en la vida de los individuos por medio de la experiencia misma de la escolarización. Consecuentemente son resistentes al cambio aún cuando los maestros hayan estudiado en escuelas formadoras de docentes (Knowles y Pajares *ctd* en Macotela, Flores y Seda 3).

Ya en 1975, Lortie encontró que los profesores desarrollan patrones mentales y creencias sobre enseñanza a partir de esa tan larga etapa de observación que experimentan como estudiantes (Marcelo y Vaillant 26).

Las afirmaciones anteriores exigen retroceder en los momentos en que el profesional de la educación, fue estudiante para encontrar las razones por las que la dinámica de los procesos educativos impregna las representaciones de quienes años más tarde optarán por la profesión docente¹⁵.

La psicología social plantea las categorías de **imitación e identificación** como los mecanismos psicológicos que permiten la asimilación del otro y la elaboración de la conducta propia como lo hace el otro. En este

¹⁵ Por esta razón, a lo largo de este apartado se usarán los términos *estudiantes para docentes* y *profesores* de manera relacionada.



sentido, estas explicaciones pueden elucidar el origen de la formación de los modelos mentales en los profesores.

La tendencia a la imitación se adquiere en la interacción en el aula y se manifiesta como impulso o motivo de querer ser como otra persona, adoptar su forma de pensar, sus actitudes y sentimientos (Ojalvo 166).

Una clave para entender el proceso de imitación e identificación se encuentra en el aprendizaje por observación. Bandura (1965) elaboró una explicación sobre la importancia del aprendizaje vicario como un mecanismo de adopción del modelo cuando se advierte que las consecuencias de su imitación, son positivas. Se trata de un proceso de aprendizaje por el que el individuo adquiere una conducta a partir de la experiencia o los comportamientos de otros, sin necesidad de ejecutar la conducta ni de recibir las consecuencias directas por esa emisión. La idea inicial se debe a Miller y Dollard (1941), pero ha sido Bandura quien más ha incidido en este tipo de explicación del aprendizaje.

Más recientemente, Dean Lortie (1975) coincide en que la base de la identificación se encuentra en el “aprendizaje por observación” y alerta sobre su perdurabilidad e impacto en la práctica profesional de los docentes (Lortie ctd en Alliaud 1).

A las instituciones de formación inicial del profesorado arriban candidatos que no son “vasos vacíos”. Haciendo referencia a Lortie, se entiende esta analogía, cuando señala que las miles de horas de observación de los candidatos a la docencia durante su pasaje por el sistema educativo, contribuyen a configurar un sistema de creencias propio respecto a la enseñanza. Estas creencias están tan arraigadas que la formación inicial no consigue hacerla más mínima mella en ellas¹⁶ (Marcelo y Vaillant 47).

A este mismo proceso de identificación, Philip Jackson (2002) le denomina “aprendizaje adicional” en el sentido de “ese otro que se adquiere de los maestros y profesores mientras éstos nos enseñan”. Sin poder medir o probar sus efectos, el autor reconoce la existencia de las marcas o huellas que

¹⁶ Los resultados del proyecto de investigación: La relación teoría-práctica en la formación docente para la innovación de la Educación General Básica (2012) demuestran que los estudiantes que estaban al final de la carrera tenían conceptos más tradicionales de enseñanza y aprendizaje que los que estaban al inicio (2).



los docentes dejan en los alumnos. Señala su operatividad en la enseñanza, al tiempo que alienta a apreciar esos trazos, a “comprender la realidad de su significación”, a la hora de entender a las escuelas y los docentes (Jackson ctd en Alliaud 6).

Por tanto, resulta necesario estudiar el mecanismo de identificación de los estudiantes con sus profesores, por la función de *modelo* que cumplen los segundos, cuya imitación por parte de los primeros, permite la adquisición de sus actitudes, valores y modos de actuar.

En este sentido, Perrenoud (1995) señala que el futuro maestro aprende de forma experiencial, a distinguir y valorar los rasgos y formas de actuación de un buen maestro; descubre y vivencia aquellos rasgos de ser maestro que le significan y en los que cree. Estos aprendizajes provienen de los eventos cotidianos del profesor en cuanto persona que ha sido también alumno desde la escuela básica hasta la formación universitaria. “En contacto con modelos vivos y significativos, durante su vida escolar de alumno, el maestro aprende e incorpora a su forma de ser y actuar personal, creencias, conocimientos prácticos, rasgos de comportamiento y valores que serán el sustento de sus esquemas de práctica docente en el futuro de su práctica como profesional“(Perrenoud ctd en Minakata 16).

El carácter definitorio de las experiencias educativas anteriores en la formación de los modelos mentales de los profesores es identificado con precisión por Gimeno y Pérez (45) al señalar que los modelos mentales constituyen “el sustrato ideológico donde se alojan de forma poco articulada las teorías y creencias arraigadas en la experiencia biográfica y que tiñe subjetiva y singularmente cada percepción, interpretación, decisión, actuación y valoración del profesor”.

La docencia se caracteriza por ser una profesión que se desarrolla en un lugar conocido de antemano, vivido y experimentado por los sujetos durante muchos años en etapas decisivas de la vida. Todo esto configura en los estudiantes para maestros, un conjunto de prácticas, saberes, reglas de acción, que tienden a reproducirse en la profesión, generando “condiciones



estructurales homólogas entre la escuela vivida y la escuela como lugar de trabajo” (Alliaud 11). Este importante proceso de modelado es diferente en otras profesiones, en las cuales la actividad formativa requiere de encuentros más ocasionales.

Según Marcelo y Vaillant (26) “la identidad docente va configurándose de forma paulatina y poco reflexiva a través de lo que podríamos denominar aprendizaje informal, mediante el cual los futuros docentes van recibiendo modelos con los que se va identificando poco a poco y en cuya construcción influyen más los aspectos emocionales que los racionales”. Y como comentan van Veen, Slegers y van den Ven: “dado que la interacción humana es tan importante en la práctica docente y que los profesores a menudo se implican muy profundamente en su trabajo, (...) las emociones constituyen un elemento esencial en el trabajo y la identidad de los profesores” (ctd en Marcelo y Vaillant (26).

En consecuencia, la formación de modelos mentales en los estudiantes para docentes y profesores en ejercicio, constituye una parte importante de su socialización y de su identidad profesional¹⁷, considerando sobre todo la relación docente-estudiante por un largo período de tiempo como el principal elemento modelador.

Se advierte entonces, que los modelos mentales se forman paulatinamente en el proceso de socialización de los estudiantes, en su paso por las instituciones educativas durante al menos doce años, lo que hace que

¹⁷ Marcelo y Vaillant (2011) definen la identidad profesional como la experiencia subjetiva que los docentes viven en su trabajo. Se inicia durante el período de estudiante en las escuelas, se consolida en la formación profesional inicial y se prolonga durante todo el ejercicio profesional. Esta identidad no surge automáticamente como resultado de la titulación, sino más bien al contrario, es preciso construirla y modelarla y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica, lo que conduce a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente (35).

Según los autores señalados, “el contenido que se enseña genera identidad profesional. La forma en que se conoce una determinada disciplina o área curricular afecta a la forma en que luego enseñamos. “Existen múltiples evidencias que nos muestran ciertos *arquetipos* que los profesores tienen sobre la disciplina que estudian. Esto es especialmente cierto conforme avanzamos en el nivel educativo: es menos importante en la educación infantil y adquiere mayor importancia en la educación secundaria y universitaria” (26-27).



interioricen saberes, reglas, pautas de acción que sus propios profesores llevaron a cabo con ellos. Contribuyen a este proceso los mecanismos de imitación e identificación, por aprendizaje observacional.

1.5 MODELOS MENTALES Y PRÁCTICA DOCENTE

La práctica docente constituye un espacio privilegiado de manifestación de los modelos mentales de los profesores por la complejidad de los procesos aúlicos y por las relaciones que se generan, de manera particular por las interacciones entre docentes y estudiantes.

Se entiende por práctica docente, la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar. Es allí donde abundan modelos mentales basados en concepciones y creencias vividas y sentidas por el maestro en su proceso de formación a tal punto que muchas de las creencias de los profesores sobre sus estudiantes pueden condicionar la capacidad de aprendizaje de estos. A manera de ejemplo, Duschatsky (1999), señala que una de las creencias de los profesores referida a que los estudiantes provenientes de los sectores de mayor vulnerabilidad carecerían de bienes materiales y simbólicos, les induce a bajar sus expectativas respecto de sus posibilidades de éxito, lo que incide poderosamente en su rendimiento (Duschatsky ctd en Prieto 249).

Las instituciones educativas constituyen los escenarios donde se llevan a cabo y se configuran las prácticas de los docentes; estos contextos son *formadores de docentes*, debido a que modelan sus formas de pensar, percibir y actuar (De Lella ctd en García-Cabrero et al. 2). El impacto de esta influencia modeladora puede observarse en el hecho de que las prácticas docentes dentro de una institución determinada, presentan regularidades y continuidad a través del tiempo. Es decir, configuran las rutinas pedagógicas en el quehacer del profesor y de los estudiantes.

Las rutinas de enseñanza, como modelo mental para afrontar las situaciones que ocurren en el aula, por lo general giran en torno a experiencias



de ensayo y error¹⁸ y se organizan en esquemas de pensamiento que contienen conceptos y un repertorio de guiones con conocimiento procesal (Calderhead, Tabachnick y Zeichner ctd por Gómez 3).

Según Marcelo y Vaillant, la experiencia personal y de aula que incluye todas aquellas rutinas que se asimilan en condición de estudiante, contribuyen a formar una idea acerca de qué es enseñar y cuál es el trabajo del profesor (68).

Estos marcos organizativos tradicionales “guían la actuación del profesor, le permiten interpretar la información nueva y se depositan en la memoria de largo plazo, de donde se extraen continuamente durante la práctica para tomar decisiones sobre las situaciones que se van presentando” (Gómez 3).

La utilización de esquemas de acción rutinarios pasa a formar parte de los modelos mentales de los profesores orientando la reproducción de conocimientos y prácticas, con la consecuente limitación en la capacidad de innovación, misma que implica un cambio cualitativo de las estructuras y concepciones existentes del proceso educativo en su conjunto (Blanco y Mesina ctd en Bijl Van Der Bart 4).

Frente a un profesional no innovador, dependiente de unos modelos mentales limitados sobre la función de la educación y usando rutinas establecidas e invariables sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, la relación con el conocimiento, la didáctica, las relaciones interpersonales, la evaluación, etc., difícilmente se dará un cambio en la práctica educativa.

¹⁸ La ley del efecto garantiza que según la naturaleza de las respuestas emitidas por ensayo y error, estas se graben o se eliminen de la mente de las personas. Al respecto Blanco y Barrantes (5) señalan que a partir de la información que los estudiantes (para maestros) proporcionen sobre los recuerdos que les producen sentimientos de conformidad o rechazo y sobre sus expectativas, que son más fácilmente verbalizadas y se mueven en el plano de los deseos, se podrá obtener información sobre sus concepciones referidas a la enseñanza y el aprendizaje en general. Cuando los recuerdos son positivos, el estudiante genera una serie de concepciones que redundan en expectativas de enseñanza y aprendizaje, similares a las recordadas. Cuando los recuerdos no son positivos se produce un sentimiento de rechazo que hace que el alumno conciba una serie de expectativas diferentes a sus recuerdos.



1.6 LA REFLEXIÓN COMO POSIBILIDAD DE DEVELAR LOS MODELOS MENTALES DE LOS PROFESORES

Según se ha planteado a lo largo de este capítulo, el peso de los modelos mentales provoca resistencia a nuevas orientaciones, condicionando la capacidad de innovación de los docentes respecto de sus prácticas (Torres 13) y fortaleciendo la rutinización o la idealización de experiencias pasadas (De La Cruz 1998; Gimeno y Pérez 1988; Porlán, Rivero y Martín del Pozo 1997; Chacón et al. 2007; Bijl Van Der Bart 2008; Marcelo y Vaillant 2011).

Mantener modelos mentales no implica necesariamente un error, pues es el resultado de una realidad empírica: las creencias –materia prima de los modelos mentales- que no pueden ni pretenden explicar la realidad sino sólo interpretarla subjetivamente acorde con el contexto de ocurrencia y la urgencia por solucionar algún problema surgido en el proceso de enseñanza. Hay que recordar que los modelos mentales, fundamentalmente son referentes para la acción.

De hecho, resulta innegable que los acontecimientos en las aulas se suceden con tal celeridad que impiden a muchos profesores buscar certezas, ya que deben responder y resolver problemas prácticos de manera rápida y eficaz (Prieto 127). Sin embargo, es justo reconocer el trabajo silencioso y sistemático de muchos docentes que luchan contra sus modelos mentales basados en creencias y logran superarlos a partir de procesos conscientes y reflexivos (Kaplan 2004). No obstante, el hecho de que la mayoría de docentes orienten sus prácticas a partir de creencias, es un motivo de preocupación por lo que se requiere develarlas.

Si se explicitaran las creencias y se reflexionara acerca de ellas, los profesores podrían reconocer que los contenidos escolares, instrumentos y prácticas evaluativas no son neutras, ni objetivas. Por el contrario, suponen creencias respecto de qué vale la pena ser aprendido y cuál es la manera correcta de evaluar el desempeño de los estudiantes, entre otros aspectos. Poder hacerlo requiere que los profesores desplieguen sus capacidades meta-cognitivas y desarrollen un proceso reflexivo de autoevaluación constante, por medio del cual puedan obtener información relevante sobre estos aspectos, dado que toda práctica en cualquier contexto es una experiencia provisoria y, como tal, debería estar sujeta a análisis y revisión sistemática a partir de detectar y



reflexionar críticamente acerca de su sentido y efectos. Por lo tanto, la reflexión representa un proceso imprescindible para mejorar paulatinamente los procesos educativos, pues proporciona a los profesores los datos básicos y fundamentados para tomar nuevas decisiones (Casanova, 1998). Así mismo, favorece tanto la inmersión en su mundo de creencias, como la visualización de sus propias prácticas, apoyando su transformación de manera razonada, pertinente y viable (Prieto 128).

Muchos de los problemas que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje –incluidos el suscitado respecto de los resultados de los procesos formativos- podrían provenir de los modelos mentales de los profesores sustentados en creencias y concepciones, las que obstaculizan desarrollar una mejor docencia. Estos referentes implícitos requieren ser identificados para su cabal entendimiento.

Pero ocurre que la mayor o menor conciencia que tiene el docente de contar con creencias tácitas o implícitas sobre su ejercicio profesional está mediada por las condiciones objetivas con las que cuenta para debatir, informarse y reflexionar sobre ello (Ruffinelli et al. 30) condiciones que no siempre son favorables en la institución educativa. El trabajo del docente se caracteriza por una mayor soledad y aislamiento, condición que propicia que gran parte del conocimiento de los profesores sea tácito y difícil de articular (Marcelo y Vaillant 30-31).

Algunos estudios revelan que la reflexión constante de los profesores sobre sus supuestos, creencias y conocimientos que articulan sus modelos mentales, es la vía fundamental para develarlos y visibilizarlos en sus propias prácticas (Macotela, Flores y Seda 1997; Stenhouse 1998; Durán 2001; Vogliotti y Macchiarola 2003; Martínez 2004; Prieto 2008).

Las conclusiones de investigaciones al respecto, revelan que:

- Al explicitarse los modelos mentales que informan las prácticas educativas en general y las evaluativas en particular, los profesores descubren la heterogeneidad de concepciones que están orientando sus prácticas e instrumentos evaluativos, los que suelen ser muy diversos y en ocasiones, opuestos (Prieto 2008).



- Cualquier intento por mejorar los aprendizajes, que ignore la importancia e impacto de los aspectos implícitos en las prácticas evaluativas puede ver reducido sus efectos si los profesores tienen conciencia respecto de su existencia e implicancias (Brown ctd en Prieto y Contreras 254).
- Las creencias constituyen un soporte fundamental de las prácticas profesionales y el trabajo docente requiere visibilizar los obstáculos que la frenan. Es preciso en consecuencia, tomar conciencia respecto de la importancia de reflexionar críticamente sobre las creencias y dificultades implícitas en la realización del proceso evaluativo dado que es una actividad con mucho “en juego” para estudiantes y docentes (Earl y Le Mathieu ctd en Prieto y Contreras 254).
- Para que se produzcan las reestructuraciones mentales en los docentes se requiere explicitar, reconstruir o redescubrir representacionalmente los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales que dan identidad y forma a las teorías implícitas sobre el aprendizaje, la enseñanza, la educación, la gestión institucional.
- Cuando el docente reflexiona sobre sus propias acciones y teorías, convierte sus representaciones en conocimientos adoptando una actitud proposicional o epistémica hacia ellas. Sus teorías personales se modifican en tanto se convierten en objeto de reflexión y análisis y contribuyen a un mejor conocimiento de la propia actuación, superando las restricciones mismas de los principios implícitos.
- El docente transforma sus creencias en conocimientos; pasa de tener un punto de vista personal sobre el mundo pedagógico, a negociar su realidad con la de otros; pasa de pensar con teorías a pensar en teorías (Pozo y Scheuer ctd en Vogliotti y Macchiarola 4).

Como un ejemplo de aplicación de procesos reflexivos para develar los modelos mentales, se señala el abordaje del pasado escolar de los maestros mediante la *biografía escolar* (Alliaud 2007; Fernández y Ramírez 2005;



Ruffinelli et al. 2011). Este ejercicio de reflexión, al permitir indagar sobre experiencias vividas, concepciones, representaciones, imágenes, así como recuperar los recorridos personales, historias escolares y modos de aprender de cuando fueron estudiantes, posibilita analizar y comprender el propio devenir.

Esta exploración lleva a la comprensión de la práctica docente y aporta con elementos que ayudan a producir un conocimiento que deja a los profesores mejor posicionados para interpretar sus prácticas presentes (Alliaud 11).

En un interesante estudio sobre el aporte de los relatos de experiencia escolares en la formación docente, Fernández y Ramírez parten del supuesto de que indagar sobre las concepciones, representaciones, imágenes, así como recuperar los recorridos personales, historias escolares y modos de aprender de los estudiantes para maestros, permitirá analizar y comprender el propio devenir, develando huellas que han de transformarse en elementos estructurantes de la tarea docente. Este ejercicio reflexivo pondrá en cuestión sus prácticas y generará alternativas de cambio (4)

En el contexto europeo P. Wanlin (2009) realiza un metaanálisis de distintas investigaciones sobre *pensamiento del profesor* de estos últimos 10 años. Las metodologías utilizadas son diversas y variadas. Se trabaja con encuestas, análisis de evidencia, registros visuales, mapas cognitivos, entrevistas, grupos de discusión para debatir dilemas o tensiones de la enseñanza, relatos autobiográficos, etc. (ctd en Ruffinelli et al. 28).

Vogliotti y Macchiarola (6) dan cuenta de una serie de acciones que llevan a los docentes a reflexionar sobre su práctica para objetivarla, hacerla accesible a la conciencia y poder, revelar sus significados. Sugieren recurrir a la descripción de acciones o prácticas docentes a través de diarios, viñetas narrativas, carpetas de materiales curriculares o "portafolios". También proponen la explicitación de los principios implícitos que orientan sus prácticas mediante la resolución de problemas, la toma de decisiones ante situaciones prácticas, elegir entre dos o más situaciones dilemáticas, realizar predicciones,



interpretar textos, situaciones, o incidentes críticos, construir metáforas o elaborar mapas o redes conceptuales.

Los autores señalados, sugieren avanzar en la reflexión con la introducción de problemas o situaciones que den lugar a la generación y toma de conciencia de conflictos cognitivos entre las teorías que sustentan y datos empíricos. Se trata de hacerles ver las contradicciones entre sus predicciones y creencias y lo que sucede en sus aulas.

Aunque las creencias y las prácticas forman un círculo que a veces es difícil de romper, se puede intentar quebrar por algún lado: se ha constatado que los cambios en las prácticas de la clase pueden modificar las creencias tanto del profesorado como del alumnado (Tavarez y Buduén 10).

Cáceres García en las conclusiones de su tesis doctoral *Las reflexiones que los maestros en formación incluyen en su portafolios sobre su aprendizaje didáctico matemático en el aula universitaria* (2008), señala la importancia de la reflexión sobre las prácticas de la evaluación de los aprendizajes, pero así mismo reconoce que ésta es uno de los ámbitos más complejos y sobre el que los profesores tienen más dificultades para modificar sus ideas (Cáceres 112).

Rafael Fuentes López, a su vez señala como conclusión de su investigación doctoral *Creencias del Profesorado Universitario sobre Evaluación* (2001) que “los cambios en las actitudes y metodologías del profesorado universitario pueden ser incentivados por instancias superiores con planes de formación o introduciendo mecanismos de control, pero la forma más eficaz será partir de la reflexión de los elementos que configuran sus comportamientos para proceder posteriormente a su cambio” (58).

Como indica Richert, es de esperar que este proceso de indagación desemboque en nuevas ideas y en la modificación de referentes de la práctica profesional, distanciándose de lo vivido como discente (Cáceres 113).



CAPÍTULO 2

MODELOS MENTALES Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACION SUPERIOR

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se pretende explicar teóricamente la relación entre los modelos mentales de los docentes y las prácticas de evaluación de los aprendizajes, considerando que los primeros determinan mayormente las acciones de los profesores en base a su experiencia formativa, a sus subjetividades y menos de acuerdo a teorías científicas respecto de la evaluación¹⁹ (Santos Guerra 1999; Álvarez Méndez 2001; Moreno Olivos²⁰ 2002; Flores Sardá²¹ 2010).

Debido a la influencia de los modelos mentales, la práctica de la evaluación docente generalmente es reducida a una cuestión personal del profesor con su grupo y asignatura y está alejada o en abierta contradicción con los planteamientos teóricos generales (Moreno Olivos 34). Así lo expone también, Miguel Ángel Santos Guerra en su artículo *20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española*; respecto de los fines de la evaluación, insiste en que ésta “pone de manifiesto todas nuestras concepciones docentes: lo que es la universidad, la naturaleza del proceso de

¹⁹ Lo cierto es que una buena parte del profesorado universitario evalúa basándose en su experiencia de cómo ellos fueron evaluados cuando eran estudiantes, otros toman referencias de algunos de sus colegas, hay quienes adoptan consejos extraídos de diferentes fuentes, algunas no siempre confiables; en resumen, podríamos decir que su sistema de evaluación está fundamentado más en el sentido común y experiencias propias o vicarias, que en referencias teóricas producto de la investigación educativa o en buenas prácticas (Moreno Olivos 575).

²⁰ Moreno Olivos en los resultados del estudio *La evaluación del aprendizaje en educación superior. El caso de la carrera de Derecho*, señala que la evaluación del alumnado ha seguido tradiciones disciplinarias o requerimientos regulatorios donde los profesores no han tenido la necesidad o el lujo de tiempo para preguntarse mucho acerca de por qué era adoptado un enfoque particular de evaluación en un momento determinado (62).

²¹ Flores Sardá en el artículo *Evaluación de los aprendizajes en la universidad*, (1) reconoce que a pesar de la gran importancia que tiene la evaluación, son pocos los docentes que tienen un conocimiento profundo acerca de este tema. Los profesores universitarios, quienes son expertos en un área determinada del conocimiento, no cuentan, en su mayoría, con suficiente capacitación y asesoría en temas de pedagogía y, por lo tanto, suelen presentar mayores dificultades en el momento de planificar y ejecutar la evaluación de su curso.



enseñanza, el papel del docente, la relación profesor/alumno”... (Santos Guerra 370).

Al funcionalizarse los criterios de evaluación (qué es, cómo es, para qué es, con qué, cuándo) con los modelos mentales de los profesores, ésta suele concebirse como sinónimo de medición de la capacidad y del aprovechamiento de los alumnos²²; como un elemento que da cuenta de la reproducción del conocimiento; se le asigna un carácter de exigencia institucional y generalmente pasa a ser un espacio de poder y control de los profesores, con consecuencias adversas para los estudiantes²³.

En el contexto universitario internacional, las investigaciones revelan que no existen patrones evaluativos uniformes y se muestran actitudes y comportamientos que son resultado de la biografía escolar, la experiencia docente y la cultura profesional a la que pertenece el profesor, encontrándose una relación entre los sistemas de creencias de los profesores y sus conductas evaluativas en clase (Moreno Olivos 35).

Camilloni, Celman y Litwin (1998) reportan algunas controversias acerca de las prácticas evaluativas de los docentes universitarios a partir de las ideas que se hacen sobre los aprendizajes de los alumnos y el peso que otorgan a la evaluación de aspectos que no tienen que ver con los aprendizajes²⁴. “El halo que rodea a algunas de las conductas de los estudiantes, como el orden, la buena letra, la participación en clase, ha llevado a que se consignen estas actitudes o actividades como expresión de los buenos aprendizajes y tiene influencia en las evaluaciones que realizan los docentes, incrementando o disminuyendo las calificaciones según los casos” (Litwin 4).

²² En este sentido, Alonso Gil y Martínez-Torregrosa advierten que esta visión propicia una actitud acrítica hacia la evaluación.

²³ Juan Manuel Álvarez al respecto dice: “cuando nos acercamos a las aulas universitarias para conocer *in situ* las prácticas de evaluación del aprendizaje, nos encontramos con que muchas veces tales prácticas están regidas por la arbitrariedad, y los caprichos del evaluador que, sin reparos, emplea la evaluación como instrumento de poder para controlar el comportamiento de los alumnos, para demostrar quién tiene el poder en el aula y para someter a los insurrectos” (Álvarez ctd en Moreno Olivos 575).

²⁴ En una de las facultades de la Universidad de Cuenca, el efecto de halo se extiende a la presentación física de los estudiantes para rendir exámenes finales; se advierte una vestimenta no habitual a la llevada diariamente.



“En un estudio clásico de la literatura pedagógica, Rosenthal y Jacobson (1980) demuestran como las expectativas que los docentes universitarios tienen acerca de los posibles rendimientos de sus alumnos pueden convertirse en una profecía que se cumple inexorablemente. Buenos y malos alumnos, desde las representaciones de los docentes universitarios, generan buenos y malos rendimientos” (Litwin 4).

Gil y Martínez Torregrosa (1992) manifiestan que las ejecuciones de los estudiantes destacados reciben calificaciones notablemente más altas que similares producciones hechas por estudiantes mediocres (ctd en Moreno Olivos 26). Prácticas evaluatorias de este tipo evidencian un tipo de ideología selectiva, jerarquizante y de intención excluyente.

En consecuencia, penetrar en las decisiones que se toman cuando se produce un proceso de evaluación puede dar una idea de los innumerables supuestos, creencias y valores que se entremezclan en ella (Gimeno y Pérez 44-45-47).

2. EPISTEMOLOGÍA Y EVALUACIÓN: UNA RELACIÓN NECESARIA

Todo enfoque educativo se fundamenta en premisas filosóficas – epistemológicas, ontológicas, axiológicas- que orientan sus alcances y manifestaciones. La filosofía aporta a la educación al brindar conceptualizaciones sobre la realidad, el ser humano, la naturaleza del proceso de conocimiento, la moralidad humana, entre otras.

Las diferentes premisas filosóficas conllevan divergencias explicativas a menudo irreconciliables, extensivas a la educación y evidentes en sus prácticas. Al observar y analizar los procedimientos, los métodos, las actitudes, las técnicas que usan los profesores, es posible advertir que obedecen a diferentes concepciones del educando, de su naturaleza, de los procesos de conocimiento que realiza, de su moralidad (Maldonado 19).

En suma, la práctica docente –incluida la evaluación- depende de la concepción del mundo, de las explicaciones sobre el conocimiento, de las maneras de incidir en la realidad, que como profesores y como integrantes de



una sociedad en su conjunto, se tiene en determinado momento de manera implícita o explícita²⁵.

Así lo ratifica, Álvarez Méndez al afirmar que del tratamiento que cada docente haga del conocimiento se derivarán formas de implementación curricular distintas:

En el terreno de la educación y de la evaluación, estas cosmovisiones reflejan concepciones distintas y diferenciadas que sólo desde el desconocimiento o desde la ignorancia, cuando no desde el interés más avieso, se confunden, pretendiendo conjugar en una misma narrativa formas de hacer que se inspiran en fuentes epistemológicas distintas, e incluso antagónicas, y en algunos puntos, excluyentes (Álvarez Méndez 11).

Tal es el caso de inconsistencia epistemológica señalado por Perrenoud (1990), cuando observa que es frecuente leer o hablar de valores morales, actitudes, disposiciones generales –sentido de la responsabilidad, facultad de discernimiento, independencia de juicio, respeto hacia los demás, espíritu de solidaridad y cooperación, deseo de aprender o formarse- mientras la escuela pasa la mayor parte del tiempo enseñando saberes académicos (Perrenoud ctd en Álvarez Méndez 11).

Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997) reconocen en sus estudios, que una parte importante de las concepciones y de las actitudes de los profesores reflejan una determinada visión epistemológica y esta juega un papel estructurador, bloqueando o dinamizando, fragmentando o integrando parcelas importantes de su conocimiento profesional (161) –incluida la evaluación-. Por ejemplo, es frecuente hacer coincidir pruebas objetivas o cualquier otro tipo de

²⁵ En el año 2011 la Comisión para el Modelo Educativo de la Universidad de Cuenca, mediante un taller de reflexión con docentes y autoridades obtiene algunas conclusiones que ilustran lo planteado: "El análisis de los planes de carrera muestra que la Universidad, como organismo educativo, define y caracteriza a la sociedad desde una visión determinista, como algo dado a lo que hay que sumarse, sin plantearse de manera explícita transformaciones en los ámbitos social, técnico y del conocimiento. La sociedad, a su vez, se convierte en receptora de las acciones de la universidad, dejando de ser un espacio de reflexión desde el cual se genere conocimiento que fundamente la acción. En congruencia con esta visión, el perfil del profesional a formarse se centra en aspectos técnico-científicos del área específica, relegando la dimensión ética de actor social, de ciudadano, y desatendiendo uno de los fines de la Universidad: proporcionar una formación humanista e integral (Bijl Van Der, Bart et al. 14).



test para tomar decisiones que trascienden sobradamente las posibilidades de conocimiento que ofrecen estos recursos (Álvarez Méndez 11).

Particularizando el tema reseñado –de la relación epistemología y evaluación-, en la educación superior, se hace necesario plantearse el sentido de ésta (¿por qué?, ¿para qué?, ¿para quién?) antes que el cómo hacerla.

Las respuestas a estos interrogantes remiten necesariamente al sentido que tenga o que los docentes otorguen al conocimiento, el que debe ser el referente teórico que da sentido global al proceso de hacer una evaluación (Álvarez Méndez 9).

Señala el autor, que según se entienda el conocimiento, la evaluación va por unos caminos o por otros y cuando se desliga de este, ésta se convierte en una herramienta meramente instrumental que sirve para todo, aunque realmente valga para muy poco en el campo de la formación integral de las personas que aprenden, ya sea en el ámbito intelectual o en el profesional (Álvarez Méndez 9).

En este sentido, Gimeno afirma que toda teoría y práctica educativa – incluida la evaluación- responde a unos principios epistemológicos acerca de qué se entiende por conocer y las formas de acceder al conocimiento (Gimeno ctd en Vázquez 72).

En virtud de esta relación, se destacan algunas visiones o enfoques conocidos en educación con implicaciones en la pedagogía, el currículo, la práctica docente y dentro de ella la evaluación.

2.1 ENFOQUES PEDAGÓGICOS Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

Un enfoque pedagógico constituye una construcción conceptual y teórica necesaria para la comprensión del proceso educativo, para su orientación y realización (Mendoza 59). Este puede identificarse con un paradigma²⁶ educativo en tanto se entienda como “realizaciones científicas universales

²⁶ Un paradigma representa una cosmovisión del mundo compartida por una comunidad científica; un modelo para situarse ante la realidad, interpretarla y darle solución a los problemas que en ella se presentan (Khun ctd en González 125).



reconocidas, que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Khun ctd en González 125).

Coincidiendo con Mendoza, este estudio se adhiere a la identificación sobre enfoques pedagógicos, que el autor establece en su obra *Temas de Pedagogía*. “Con el propósito de contar con una matriz que permita organizar y sistematizar las diferentes visiones, enfoques o líneas generales de pensamiento pedagógico, distinguimos tres formas de concepciones y prácticas pedagógicas: La pedagogía «tradicional» o “bancaria”²⁷, la pedagogía «tecnocrática» y la pedagogía «crítica» “(Mendoza 59).

Para establecer esta clasificación, Mendoza recurre a Mario Kaplún (19) quien caracteriza los enfoques educativos tradicional y tecnocrático como *exógenos*, en la medida en que el estudiante es considerado objeto de la educación; siendo así, el énfasis se coloca en los contenidos (enfoque tradicional) o en los resultados (enfoque tecnocrático). El *tercer enfoque* es endógeno porque se elabora a partir de la concepción del educando como sujeto de la educación y el énfasis se sitúa en el proceso educativo (Kaplún M. 18-19).

Los enfoques pedagógicos en su relación con visiones ontológicas, epistemológicas, axiológicas, sociales, culturales, psicológicas, “requieren explicitar la naturaleza del conocimiento, la concepción del ser humano, el aprendizaje, la comunicación, el desarrollo, categorías que constituyen los fundamentos de toda práctica educativa” (Mendoza 59-60) -incluida la evaluación de los aprendizajes-.

2.1.1 Enfoque tradicional

En el marco de la educación tradicional, el **conocimiento** es considerado como representación intelectual –es decir racional, lógica- de la realidad, cuya forma básica es el *concepto*, en el que se reproducen mentalmente las notas, características o cualidades *esenciales* de las cosas u objetos; es, pues, una forma abstracta, ideal, uniforme y de validez universal con la que se

²⁷ Esta designación fue introducida por Paulo Freire.



representan los objetos. El conocimiento así concebido se constituye en reflejo de la realidad, en el sentido de que es una reproducción o copia fiel del objeto en la mente del sujeto. De la adecuada correspondencia entre el objeto de conocimiento y su reflejo en la mente del estudiante surge el juicio de verdad (Mendoza 61). De ahí el carácter acrítico de esta tendencia educativa frente a los contenidos, puesto que estos tienen características de validez universal.

El conocimiento según esta tradición, está elaborado por expertos y listo para ser transferido a quien lo necesite mediante la enseñanza; solo requiere ser asimilado, en el sentido de incorporarlo a la mente, por la acción de la memoria. El estudiante como sujeto cognoscente es considerado como tabla rasa, mente vacía, pasivo ante el conocimiento.

Conocer equivale a aprehender hechos, cosas, datos. La evaluación en este contexto, tiene como finalidad determinar hasta qué punto han quedado impresos los conocimientos transmitidos²⁸ (De Zubiría Samper ctd en Vázquez 43).

Para los enfoques pedagógicos tradicionales lo prioritario de toda actividad educativa es la transmisión de contenidos. Esa es la tarea central del educador: transmitir contenidos que él conoce y que sus alumnos ignoran. En esta concepción el aprendizaje es concebido fundamentalmente como la recepción y retención, la “asimilación” de esos contenidos, de modo de ser capaz de reproducir los conocimientos recibidos y poner en práctica las habilidades enseñadas. Se concibe a los alumnos como recipientes a llenar con los conocimientos de los docentes y los libros. Es por esto que Paulo Freire (1980, 1997) habla de una pedagogía “*bancaria*”: como un banco en el que se deposita dinero, los conocimientos se van depositando en las cabezas de los alumnos (Kaplún M. 50).

Desde la visión tradicional el **criterio de evaluación** es evaluar el almacenamiento de información, esto es, la memoria reconocida a largo o a

²⁸ Es la universidad medieval el ámbito donde cristaliza primeramente como práctica educativa (la *disputatio*: exposición y debate de un alumno con sus profesores). La competitividad que impuso la pedagogía jesuítica sitúa la demostración constante de lo que se aprende, ya por medios escritos, como una de las espinas dorsales del sistema didáctico que tendrá una fuerte impronta en los métodos pedagógicos modernos. La universalización del sistema educativo adopta la evaluación como una práctica extendida para estimular y controlar al estudiante, más cuando se pierde la relación personal continuada del profesor con cada uno de sus alumnos (Gimeno y Pérez 4).



corto plazo en situaciones en donde el alumno fundamentalmente recuerda hechos y datos. “Los alumnos acumulan a lo largo del sistema educativo variadas propuestas de reproducción de los conocimientos, en donde el almacenamiento de la información juega un lugar privilegiado” (Litwin 5).

Este criterio, a no dudarlo, tiene que ver con el modelo mental de los docentes respecto al conocimiento: el estudiante es incapaz de producirlo, ante esto tiene que reproducirlo.

Cuando se concibe la enseñanza como un proceso de transmisión de conocimientos, linealmente estructurado (sólo puede aprender el alumno, solo puede aprender del profesor...) la evaluación consistirá en comprobar si efectivamente el aprendizaje se ha producido” (Santos Guerra 113-114).

Para la educación tradicional la principal **función** de la evaluación es el control y la sanción²⁹. A criterio de Gimeno y Pérez (5) esta función de la evaluación se evidencia y se potencia, sobre todo, en ambientes autoritarios, intolerantes y dogmáticos, pudiendo ser tanto más atractiva a los profesores cuanto más inseguros se sientan en las relaciones con los estudiantes, cuanto más distantes estén de la cultura de éstos, cuanto más inexpertos sean para manejarse en situaciones sociales, cuanto menos dominen lo que enseñan y la forma de hacerlo con métodos atractivos y cuanto menos interesantes sean los contenidos de la enseñanza.

Como la evaluación encierra poder, hay quien la utiliza como un arma con la que amenaza y castiga. “Lejos de emplearla como un estímulo, le sirve como un instrumento de opresión hasta llegar a la forma más perniciosa de poder ejercido por el evaluador: la imposición de la verdad, que determina que los alumnos renuncien a su derecho de revisión (recalificación) ante la perspectiva de represalias” (Santos Guerra 115).

El **objeto de la evaluación** tradicional está en los estudiantes y concretamente en el cumplimiento de las exigencias académicas planteadas en el currículo, tal como las interpretan los profesores. De allí que en el modelo

²⁹ Sólo una evaluación crítica, reflexiva, educativa es capaz de volver la mirada y hacer visibles procesos que de otro modo permanecerían ocultos: los sujetos, los contenidos, las relaciones de poder (Apple ctd en Di Franco 11).



mental de los docentes, se suele entender la evaluación como una actividad de los profesores sobre los alumnos. “En el lenguaje pedagógico más corriente hablar de evaluación es pensar en algo que inevitablemente recae sobre éstos” (Gimeno Sacristán 337). “No se consideran objetos de evaluación los profesores, materiales, programas, etc. No sólo se quiere comprobar cómo los estudiantes progresan, sino que son los únicos sobre los que se ejerce un control cada vez más exhaustivo por medio de tales prácticas” (Gimeno Sacristán 342).

El siguiente párrafo corresponde al discurso de un docente universitario que participó en el presente trabajo; recoge el carácter tradicional de la evaluación ejercida por el profesor.

Creo que es parte del profesor trabajar día a día, clase a clase, trabajo a trabajo, tarea a tarea en hacerles tomar conciencia de que al final los perjudicados no son los profesores, porque nosotros tal vez por la reglamentación que tenemos en la institución, tenemos que asignar una calificación para decidir si el estudiante sabe o no sabe; es lo único que nos obligan a nosotros a hacer, pero entonces, hay que hacerles tener cuenta de que al final los perjudicados son ellos... (F7).

En definitiva, el modelo mental sobre evaluación tradicional, se caracteriza porque ésta, se halla vinculada al concepto de medida del rendimiento académico de los contenidos disciplinares (valoración de los resultados), manteniendo una visión examinadora y de control, y restringida al aprendizaje de los alumnos. El examen constituye la técnica principal utilizada para valorar el trabajo de los alumnos individualmente. “No se plantea la posibilidad de someter a evaluación los demás componentes del currículum” (Moreno Olivos 566).

Este enfoque tradicional mantenido durante siglos en el escenario de la educación formal en todos sus niveles, perdura en la educación actual. Así lo comprueba la Comisión para elaborar el Modelo Educativo de la Universidad de Cuenca y al obtener las siguientes conclusiones:



La docencia se caracteriza principalmente por un conjunto de prácticas propias de la pedagogía tradicional: protagonismo del docente, tendencia al memorismo y repetición de contenidos, evaluación del aprendizaje orientada principalmente a la calificación para la promoción, escasa construcción de conocimientos que no propicia el desarrollo de un pensamiento crítico; condición que no facilita la integración de investigación, docencia y vinculación con la colectividad, reflejada en los planes de carrera y en la tendencia aplicacionista de la unidad teoría-práctica (Bijl Van Der, Bart et al. 14).

La Comisión recomienda entre otros aspectos revisar las prácticas educativas que se limitan a la transmisión de información, el aprendizaje receptivo y los contenidos aislados entre sí, con el fin de promover formas de enseñanza que apunten a una mayor autonomía de los estudiantes, a una participación activa y responsable en el proceso educativo, en el que se priorice estrategias de aprendizaje considerando la realidad local como fuente de conocimientos para la formación de profesionales (Bijl Van Der, Bart et al.15).

Sin embargo la Comisión, reconoce que frente a esta intención, se han dado importantes avances en el discurso pedagógico universitario, pero en general se percibe incoherencia entre el discurso y la práctica de aula que sigue siendo tradicional.

2.1.2 Enfoque conductista-tecnocrático

A mediados del siglo XX, surgen los **enfoques pedagógicos conductistas** centrados en los estímulos y los efectos. Los referentes fundamentales para este cambio paradigmático se ubican en el positivismo y el empirismo. El positivismo como concepción filosófica, concibe que la forma de conocimiento suprema es una simple descripción de los fenómenos considerados como sensibles. El empirismo, por su parte, enfatiza el papel de la experiencia ligada a la percepción sensorial en la formación del conocimiento.

Para el positivismo que incidió junto con el empirismo y el evolucionismo en el enfoque conductista y tecnocrático de la educación, el **conocimiento** lo constituyen básicamente los hechos, los datos empíricos, como algo externo al



sujeto. Conocer equivale a aprehender hechos, cosas, datos (Álvarez Méndez 9).

El positivismo, que solo reconoce como criterio científico –y por tanto, como conocimiento válido- aquello que puede ser observado y comprobado empíricamente, fundamenta al conductismo, al desestimar toda actividad psicológica (y, consecuentemente el desestimar todos los procesos cognoscitivos, en tanto son subjetivos), y realiza una reducción biologicista de la psicología y del sujeto al considerar al sujeto como un simple organismo reactivo y, por tanto, desconsiderado de toda actividad cognoscitiva. Funda la enseñanza en la mera presentación reiterada de contenidos, en la eliminación del error y la fijación del acierto, y reduce el objeto de conocimiento a los aspectos observables (Boggino 9-18).

El conocimiento válido desde el positivismo, es aquél que se basa en el método científico. Saber es igual a *saber hacer* algo útil para el “progreso” que se expresa en la producción y crecimiento económico. La educación y la Pedagogía deben garantizar estos propósitos mediante la aplicación de métodos que utilicen la tecnología para producir el aprendizaje de destrezas (Mendoza 67).

En este sentido, Gabriel Kaplún (52) acota que sin dejar de lado los contenidos, el objetivo central no será tanto que el alumno retenga contenidos – como sí es el fin último del enfoque tradicional- sino que sea capaz de hacer lo que se espera de él, que adquiera habilidades concretas que le permitan actuar en diferentes situaciones, resolviendo adecuadamente los problemas que se le presentan.

Para ello, siguiendo principalmente los aportes de la psicología conductista, es necesario planificar y dosificar adecuadamente estímulos positivos que promuevan las conductas deseables. También, cuando resulta necesario, estímulos negativos, que promuevan el abandono de conductas no deseables. Se buscará además que el estudiante *haga*, practique aquellas habilidades que debe adquirir... (Kaplún G. 51).



Para este propósito surge la pedagogía por objetivos, como la interpretación y aplicación lineal del conductismo al currículo, que reduce el conocimiento a una lista de objetivos empíricamente observables. En consecuencia, el currículo se resume en una serie de programaciones en torno a objetivos, la enseñanza se reduce a predecir resultados y el aprendizaje a lograr conductas observables. **El criterio de evaluación** se resuelve en términos de medición del rendimiento académico de los estudiantes mediante la aplicación de pruebas objetivas (Álvarez Méndez 9-10).

Un mecanismo típico son los pre y pos test, que permiten verificar el punto de partida y el de llegada de cada estudiante en cada actividad. Hay una cuidadosa planificación en que cada objetivo educativo es diseñado en detalle y expresado en término de conductas: "el alumno será capaz de...". Y para cada objetivo hay un conjunto preciso de actividades destinadas a alcanzarlo. Para la evaluación de los conocimientos adquiridos suelen utilizarse mecanismos estandarizados y cuantificables como los tests de opción múltiple, en que es posible verificar automáticamente los aciertos y errores cometidos (Kaplún G. 51).

Este enfoque de la tradición evaluatoria tecnocrática, está dominado por la figura de Tyler (1949); la mayor contribución de éste autor fue insistir en que el currículum necesitaba organizarse en torno a unos objetivos operacionales. Estos constituían la base de la planificación, sirviendo de guía a los profesores como criterio para seleccionar materiales, concretar los contenidos, desarrollar procedimientos instruccionales y preparar los exámenes (López Fuentes 106).

La teoría curricular de Tyler junto con una visión conductista del aprendizaje, reafirman el afán objetivo de la medición al considerar como efectos educativos sólo aquellos que se traducen en *cambios de conducta* y que por lo mismo, son observables por medio de técnicas objetivas de evaluación (Gimeno Sacristán 337). En el modelo mental de los profesores se arraigan creencias tales como, que solo con las pruebas objetivas se consigue imparcialidad y el profesor es el único agente capaz de evaluar objetivamente.

Bloom y otros (1975) definirían la evaluación en esta misma línea como: "(...) la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de



cambio en cada estudiante” (ctd en Gimeno Sacristán 341). Para ello diseñan la taxonomía de objetivos educacionales, con la que se clarifica con un alto grado de precisión los objetivos que se proponen y los pasos que dan para lograr cada objetivo. Cada parte de la evaluación va dirigida a comprobar la consecución de un componente de un objetivo concreto o todo él: el dominio de una fecha, un dato, un concepto, una regla, un principio (Gimeno Sacristán 342).

La función de la evaluación se dirige a la certificación de resultados de aprendizaje alcanzados mediante asignación de calificaciones, como indicadores del aprovechamiento de los estudiantes, con lo que se evalúa aprendizajes elaborados, separados de su proceso, sin referencia a la historia de su construcción.

Esta tendencia a la evaluación/medición, que predominó durante los años sesenta y setenta, se acentúa en la actualidad en la educación superior en general y en la universidad pública ecuatoriana y se fortalece como práctica educativa a raíz de las “exigencias de la evaluación institucional como instrumento estratégico para la mejora de la gestión y de la calidad de la educación” (Tejedor 163).

“Estos afanes por implantar este tipo de sistemas de evaluación (externos, nacionales,...) han dado lugar a polémicas y resistencias en sectores amplios de la comunidad universitaria, sobre todo por el carácter exógeno de la iniciativa, ya que procede de iniciativas gubernamentales. Se auspicia un «Estado evaluador» de rendimientos, que reconoce la autonomía universitaria, pero que asigna presupuestos y que controla el sistema, a distancia a través de la evaluación” (Tejedor 163).

La conformación de un modelo mental tecnocrático de la evaluación en los docentes de la Universidad de Cuenca está ligada a las disposiciones reguladoras de CEAACES (2011) en su patrón de acreditación para las universidades ecuatorianas. En la estructura académica de la Universidad de Cuenca (Modelo Educativo 2012) ya se incorporan las mencionadas disposiciones del ente regulador de la educación superior. En el documento



señalado, consta como elemento fundamental del currículo **los resultados o logros de aprendizaje** (learning outcomes) definidos desde CEAACES como “declaraciones que describen qué es lo que se espera que los estudiantes conozcan, comprendan y sean capaces de hacer, luego de un proceso de aprendizaje o al momento de graduarse, y describen como esto va a verificarse”.

En el Modelo Educativo de la Universidad de Cuenca (29) se definen los resultados de aprendizaje como “descripciones observables, cuantificables y evaluables del aprendizaje en términos de comportamiento (lo que debe conocer, comprender y demostrar) en cada uno de los niveles, módulos y proyectos al finalizar la carrera. Se deben especificar con mucha claridad en los planes de carrera y en los sílabos”.

En este sentido el **objeto de la evaluación** es la verificación y medición del cumplimiento de los objetivos mediante resultados del aprendizaje.

El modelo mental de los docentes vinculados a este enfoque se proyecta a concebir la evaluación como instrumento técnico para medir la efectividad o eficacia de la enseñanza; es decir si se consiguió lo que estuvo previsto en los objetivos y en la programación, y la eficiencia relativa a la capacidad demostrada por los responsables del aprendizaje para el aprovechamiento de los medios y recursos (básicamente técnicas, materiales, equipos, etc.) en relación con el tiempo y condiciones de trabajo. En suma, si el proceso fue realmente «rentable» en términos de aprendizaje y económico en la utilización de esfuerzos, medios y recursos. Interesa considerar lo que aparece «objetivamente», de modo que quedan al margen otras adquisiciones no observables que pertenecen a la conciencia o mundo interior (subjetivo) de los alumnos (Mendoza 86).

A criterio de la pedagoga Piedad Vázquez (44) con este enfoque, el papel del profesor se reduce a controlador de estímulos, respuestas y reforzamientos, puesto que el proceso de aprendizaje se centra en lo que puede ser controlado, es decir lo explícito y medible, razón por la cual los profesores planifican las clases por objetivos operativos.



La siguiente transcripción del discurso de los docentes entrevistados, dan cuenta de cómo se ha funcionalizado el discurso tecnocrático a su modelo de evaluación.

Yo presento sílabos, los sílabos en mis materias tienen objetivos, generales y específicos. Aparte de eso tienen resultados del aprendizaje que deben tener los estudiantes, entonces, sobre la base de eso se dan los contenidos por unidades, se establecen también las preguntas, cuando los exámenes son preguntas-respuestas. Sí hay un parámetro para evaluar, porque nosotros tenemos instrumentos para hacer esta evaluación y fundamentalmente son los sílabos (C4).

Y claro lo que ahora se prioriza en la evaluación es de acuerdo a los logros de aprendizaje que se plantean en las asignaturas.....yo creo que es el camino porque el momento en que uno elabora el sílabo y propone los logros que los chicos deben alcanzar al final, esa es la medida. Me parece que ese es el modelo que se está implementado ahora, a partir de los objetivos (D7).

2.1.3 Enfoque crítico-constructivista

Surge en los años setenta del siglo XX desde concepciones epistemológicas distantes y opuestas en oposición al positivismo, por haber desplazado al sujeto cognoscente de toda intervención creativa en el proceso de conocimiento y haber puesto en su lugar al método de investigación (Habermas ctd en Alvarado y García 1).

Desde una visión crítica, **el conocimiento** nunca es producto de individuos o grupos humanos con preocupaciones alejadas de la cotidianidad; por el contrario, se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han sido configurados por las condiciones históricas y sociales (Boladeras ctd en Alvarado y García 1). Por tanto ya no se piensa en un sujeto epistémico o cognoscente únicamente, sino en un sujeto social.

El pensamiento crítico desarrolla, necesariamente, la sensibilidad al contexto, esto es tener conciencia de que el pensamiento no se produce al margen de los contextos, no son los conceptos los que convocan a la realidad sino es ésta la que debe buscar aquellos (Amalio ctd en Vázquez 76).



La perspectiva crítica insiste en considerar el conocimiento como construcción histórica y social que necesita de contexto para poder ser entendido e interpretado, (Álvarez Méndez 10). Aceptando esta premisa, el conocimiento se construye por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social (Alvarado y García 19).

El enfoque crítico asume una perspectiva constructivista del conocimiento humano en tanto considera que este “no se recibe pasivamente ni del mundo ni de nadie, sino que es procesado y construido activamente por el sujeto que conoce. En segundo lugar, la función cognoscitiva está al servicio de la vida, es una función adaptativa, y en consecuencia lo que permite el conocimiento al conocedor es organizar su mundo, su mundo experiencial, vivencial” (Flórez ctd en Mendoza 73). Además, el conocimiento así concebido se constituye en un instrumento que libera al sujeto de dogmatismos y prejuicios y hace posible la desideologización de la realidad y de la propia situación de dominación (Mendoza 73).

Según la visión constructivista “el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad pre-existente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos” (Lucio 1995; Coll 1991; ctd en Garzón y Vivas 1). Conocer, sea científicamente o no, no es representar sino construir. Conocer el mundo es construir el mundo, fabricar un mundo... la realidad es una cuestión epistemológica, no ontológica (Mellich ctd en Mendoza 73).

Las concepciones sobre el conocimiento y aprendizaje propias de una visión crítica dan razón del carácter constructivo de estos dos elementos de toda educación y por lo tanto de la educación formal o escolar. Se puede entonces afirmar que todo modelo para la enseñanza–aprendizaje escolar, que trate de concretar los principios fundamentales de las pedagogías críticas, debe



adecuar la representación mental de la enseñanza y el aprendizaje, a la visión constructivista sobre ese proceso (Mendoza 86).

Como resultado de la adecuación sugerida, se anotan algunas características del enfoque constructivista, distantes de la práctica de una educación transmisionista:

- El desplazamiento del centro de interés de la enseñanza al aprendizaje (Manterola 1992; Florez 1994; Porlán 1995; Martínez 2006; Boggino 2008).
- El cambio de dirección de la información: de la información unidireccional a la interacción pedagógica (Freire 1980; Maturana y Varela 1980; Torres 2001; Prieto Castillo 2004; Martínez 2006; Kaplún M. 2008).
- Del aula a la realidad (Freire 1980; Coll 2003; Kaplún 2005)
- De la exposición a la solución de problemas (Giroux 1998; Kaplún 2005; Martínez 2006)

Los pilares del enfoque constructivista dentro de una visión coherente con los principios de la pedagogía crítica son:

- Orientar el desarrollo de estructuras mentales básicas y de la capacidad para “aprender a aprender”.
- Promover la construcción-reconstrucción de los conocimientos con la participación activa de los educandos.
- Consolidar el pensamiento crítico como una habilidad adquirible que demanda competencias para evaluar, intuir, debatir, sustentar, opinar, decidir y discutir, entre otras.
- Promover aprendizajes significativos, recogiendo los saberes previos de los estudiantes³⁰.
- Reconocer y admitir la importancia del rol constructivo de las interacciones sociales.

³⁰ Referencia tomada del Modelo Educativo y Académico de la Universidad de Cuenca.2012.



El aprendizaje en este contexto es un proceso activo y de construcción del sujeto, complejo, integral y se conforma a partir de las estructuras conceptuales previas. Gabriel Kaplún (52) reconoce que las corrientes constructivistas han puesto el acento en que “el aprendizaje es antes que nada un proceso endógeno, algo que realizan los aprendices por sí mismos y que nadie puede realizar por ellos”.

Se trata de un proceso activo de construcción de conocimientos, que no pueden adquirirse pasivamente. Es posible reproducir las informaciones memorizadas o entrenar mecánicamente algunas habilidades, pero no es posible construir de ese modo aprendizajes sólidos, que permitan enfrentar situaciones nuevas, no previstas en el propio aprendizaje (Kaplún G. 52).

A criterio de Álvarez Méndez (10) “la tarea de la educación que surge de esta visión dinámica del conocimiento es ayudar a quien aprende a desarrollar reflexivamente un conjunto de *modos de pensamiento* o *modos de aprendizaje de contenidos* que son considerados valiosos en la sociedad”. Más que las respuestas plasmadas en conductas específicas para identificar la realización de aprendizajes concretos desde la perspectiva constructiva del conocimiento (visión que no debe reducirse a una lectura exclusivamente psicológica) importa descubrir lo que saben quiénes aprenden y cómo han adquirido aquellos saberes (Álvarez Méndez 10).

Por ello, Gabriel Kaplún (52) señala que más que “enseñar”, es prioritario ayudar a aprender. Sugiere la necesidad de estimular la actitud investigadora y crítica, por ejemplo mostrando como también la humanidad ha ido construyendo sus conocimientos, desechando algunas “verdades” y construyendo otras nuevas, siempre provisorias y discutibles, siempre sujetas a revisión y debate. Además considera que en este proceso, se debe facilitar eslabones (andamiajes) que permitan construir nuevos conocimientos a partir de los que ya se tienen, que posibiliten avanzar desde el desarrollo actual al potencial. Se adhiere en este sentido al concepto vigotskyano de la “zona de desarrollo próximo” que se construye en la interacción con otros: los docentes pero también los compañeros, que muchas veces están en mejores condiciones



de ayudar al aprendiz que el propio maestro, porque están más cercanos a su propia situación. Desde esta perspectiva se trata de un constructivismo socio-interaccionista.

En este contexto para el autor, la enseñanza no consiste tanto en la transmisión de información sino en incentivar la curiosidad por la exploración de contenidos valiosos de conocimiento. Para asegurar el aprendizaje reflexivo de contenidos concretos, quienes aprenden necesitan explicar, argumentar, preguntar, deliberar, discriminar, defender sus propias ideas y creencias. Simultáneamente aprenden a evaluar. La clave de entendimiento reside en la calidad de las tareas de aprendizaje, mediatizadas por la calidad de las relaciones e interacciones que se dan en el aula, entre alumnos, y entre alumnos y profesor, con unos contenidos de aprendizaje seleccionados por su valor educativo y por su potencialidad formativa (Kaplún. G 52).

Kaplún confiere a la interacción una dimensión educativa importante al considerarla clave en los procesos de aprendizajes. “Se aprende solo, pero también y sobre todo con otros, en el diálogo con otros. Trabajar en grupos no es sólo una cuestión de economía (un mismo docente para muchos estudiantes). El aprendizaje es un proceso social de construcción de conocimientos. El diálogo con los otros –y no sólo con el educador- nos permite desarrollar nuestro pensamiento, que se construye con el lenguaje: pensamos con palabras (Vygotsky 1979). La sola escucha no permite construir conocimientos: necesitamos estimular fuertemente la expresión de los aprendices” (Kaplún G.52).

Desde esta posición, Kaplún cuestiona a los modelos conductistas en su obsesión por la estandarización. “Si los aprendizajes son siempre construcciones personales, que deben partir de los conocimientos previos de los educandos, no parece posible construir un único programa válido para cualquier grupo y cualquier persona, armado de antemano sin conocer la situación específica de los educandos ni sus modos peculiares de aprender” (Kaplún G. 53).

La enseñanza bajo este enfoque se concibe como un proceso a través del cual se ayuda, se apoya y se dirige al estudiante en la construcción del



conocimiento. Se podría decir que el docente es un mediador del cambio conceptual de los estudiantes (Garzón y Vivas 1-2).

“Enseñar no es transferir conocimientos sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire 47).

Desde esta visión, el quehacer del profesor consiste en despertar en los alumnos la curiosidad por aprender y en ayudarlos a sentir, actuar e interiorizar las normas y criterios para juzgar lo que hace diferente su particular contenido de aprendizaje como un modo propio de crear, organizar y comprender la experiencia de aprendizaje. La preocupación se centra, no en lo que hacen los sujetos que aprenden, sino en cómo han adquirido aquellos conocimientos que les permiten actuar de modos diferentes en contextos nuevos no conocidos (Álvarez Méndez 10).

Esta mediación hace posible un cambio sustancial de la naturaleza de la relación pedagógica: la actividad del profesor no es el único principio del aprendizaje del alumno; la actividad del estudiante condiciona y mediatiza todo el proceso, a tal punto que el alumno se convierte, en último término, el responsable de su propio aprendizaje, en el protagonista del proceso (Mendoza 88).

En este contexto, para la visión crítico-constructivista enfrentar el tema de la evaluación implica tener en cuenta algunas perspectivas valiosas para conocer las realidades pedagógicas tales como, el conocimiento obtenido en las relaciones personales directas, la comprensión de la circunstancia del sujeto para explicar su comportamiento, el seguimiento de cada individuo como un caso particular, entre otras (Gimeno Sacristán 342).

El **criterio de evaluación** según este enfoque está orientado como producción a lo largo de diferentes momentos del proceso educativo y no como etapa final. El modelo mental de los docentes, en este sentido es entender que las producciones de los estudiantes implican auténticos desafíos y permiten reconocer las dificultades, limitaciones y potencialidades del proceso del aprender.

La evaluación constructiva, mediante el acompañamiento del docente, contribuye a potenciar las capacidades reflexivas de los estudiantes y la



construcción de aprendizajes significativos³¹. Consecuentemente, se realizará como un elemento que pertenece al proceso mismo de aprender, a diferencia de la evaluación tradicional y conductista que funciona como acción externa a dicho proceso y a sus resultados (Mendoza 91). De allí su carácter formativo, que requiere una acción pedagógica centrada en el crecimiento y desarrollo del alumno, en cuanto a su autonomía, su responsabilidad, y libertad y de un enseñante vigilante, crítico, reflexivo, creativo y sobre todo, humano, en el sentido estricto del término (Garzón y Vivas 4).

La **función** formativa de la evaluación constructivista requiere de una racionalidad cualitativa para entender la evaluación como un proceso interpretativo de los aprendizajes que corresponden a los mecanismos mentales, capacidades intelectuales y estructuras cognoscitivas que luego se verán reflejados en habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes, sentimientos, valores, hábitos, ideales y convicciones que se desarrollan en los encuentros pedagógicos (Rivera y Piñero 31).

En este nuevo contexto de entendimiento, podemos llegar por otros caminos a los valores que representan la validez y la fiabilidad matemática para la mentalidad positivista, no necesariamente estadísticos: debate, diálogo, discusión, negociación, consenso, deliberación, argumentación, credibilidad, confiabilidad, responsabilidad, razonamiento, siempre a la luz e inspirados e impregnados por una ética de la responsabilidad que requiere del ejercicio justo entre personas cabales. Esta tiene en cuenta las consecuencias de las decisiones que a partir de ella se adopten. Y esto nos obliga a buscar otros conceptos, otras expresiones que recojan más fielmente el sentido y el significado de lo que pretendemos expresar (Álvarez Méndez 16).

Coincidiendo con Garzón y Vivas (3), una evaluación cualitativa, en esencia formativa, implica una actitud crítica constante por parte del docente, no una simple calificación, tanto hacia su propia actuación como para la actuación del estudiante, concepción arraigada en el modelo mental de los profesores.

³¹ Hamodi y López (Universidad de Valladolid 2012) en un estudio sobre evaluación formativa y compartida en la formación inicial para profesores, reportan que hay un consenso claro entre los investigados en que la evaluación formativa ayuda a aprender más y mejor, y que este tipo de evaluación es un proceso útil para educar.



Como lo señala Stake "la evaluación siempre consiste en una determinación de los méritos y los defectos" (Stake ctd en Moreno Olivos 565).

La siguiente expresión de un docente da cuenta de lo señalado por Stake:

La evaluación sirve para constatar sus conocimientos, tanto para ellos como para mí, que ellos se den cuenta que esa teoría puede aplicarse y puede servirles en el futuro y por supuesto para mí también para ver si es que estoy consiguiendo los objetivos, los logros que me he propuesto (D2).

En el modelo mental de los docentes desde una dimensión formativa se fija el hecho de que no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad y uso depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen (Camilloni et al. 6). La evaluación es inclusiva, considerando no sólo las diferencias étnico-culturales sino las de género, clase social, medio (Banks ctd en Bordas y Cabrera 10).

Por la pretensión de hacer de la evaluación un acto democrático de conocimiento, ésta exige ser participativa, teniendo en cuenta acuerdos intersubjetivos (estudiantes y profesores) de manera que el conocimiento válido que determine sea fruto de acuerdos dialógicos (Sabirón et al. ctd en Bordas y Cabrera 11). En este sentido, la autoevaluación y la coevaluación son valiosas.



TABLA 1

PRINCIPALES ENFOQUES SOBRE LA EVALUACIÓN: TRADICIONAL, CONDUCTISTA-POSITIVISTA Y CRÍTICO-CONSTRUCTIVISTA³²

La siguiente tabla sintetiza el tratamiento hecho al posicionamiento epistemológico y sus implicaciones en la práctica docente y evaluatoria. Su finalidad es advertir sobre la importancia de la congruencia o incongruencia cuando un docente asume un determinado enfoque de manera implícita o explícita.

Criterios sobre el proceso educativo	Enfoque tradicional	Enfoque conductista-positivista	Enfoque crítico-constructivista
	<u>Educación:</u> transmitir saberes, tradiciones, expresiones culturales, sentimientos, valores, creencias, con el fin de cultivar la inteligencia y disciplinar la voluntad del educando.	<u>Educación:</u> lograr cambios en la conducta, mediante evidencias observables en resultados de aprendizaje útiles para el aprendiz.	<u>Educación:</u> lograr aprendizajes significativos y constructivos. Ayudar a quien aprende a desarrollar reflexivamente un conjunto de modos de pensamiento o modos de aprendizaje de contenidos contextualizados, procesados y construidos activamente por el sujeto que conoce. La tarea de educar está condicionada por la realidad socio-histórica de los educandos.
	<u>Enseñanza:</u> transmitir contenidos que el profesor conoce y que sus alumnos ignoran.	<u>Enseñanza:</u> dirigida al examen.	<u>Enseñanza:</u> dirigida a la comprensión. Incentivar la curiosidad por la exploración de contenidos valiosos de conocimiento.
	<u>Profesor:</u> neutralidad y distanciamiento. Profesor como evaluador legítima su función de enseñanza.	<u>Profesor:</u> neutralidad y distanciamiento.	<u>Profesor:</u> corresponsabilidad y compromiso. El profesor concibe al estudiante como evaluador que aprende a conocer y dirigir su proceso de aprendizaje.

³² La tabla se ha construido a partir de los contenidos expuestos en los siguientes documentos: Consideraciones del pedagogo Julián de Zubiría Samper citado por Piedad Vázquez en su obra *Teoría Crítica de la Educación y Derechos Humanos*; *Temas Básicos de Pedagogía* de Enrique Mendoza; *¿Democratización electrónica o neo autoritarismo pedagógico?* de Gabriel Kaplun; *Características relevantes del paradigma socio-crítico* de Lusmidia Alvarado y Margarita García; *Evaluar para conocer, examinar para excluir* de Juan Manuel Álvarez Méndez; *Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso* de María Bordas y Flor Cabrera.



	<p><u>Proceso E-A:</u> dirigido por contenidos curriculares constituidos por normas e informaciones socialmente aceptadas. Importan los resultados</p>	<p><u>Proceso E-A:</u> dirigido por una planificación y programación precisa y técnicamente concebidas. Planificar y dosificar estímulos positivos que promuevan las conductas deseables. Búsqueda de una continua retroalimentación, que permita verificar que los efectos buscados se están cumpliendo y modificar los contenidos y estímulos en caso de que no esté sucediendo. Importan los logros y resultados</p>	<p><u>Proceso E-A:</u> guiado por principios curriculares El proceso es tan importante como los contenidos y los resultados.</p>
	<p><u>Aprendizaje:</u> recepción, retención y “asimilación” de contenidos. Proceso acumulativo, sucesivo y continuo. Proceso exógeno: parte siempre desde fuera del estudiante hacia él. Proceso estandarizado: generalizado para todos.</p>	<p><u>Aprendizaje:</u> que sea capaz de hacer lo que se espera de él, que adquiera habilidades concretas que le permitan actuar en diferentes situaciones, resolviendo adecuadamente los problemas que se le presentan. Proceso exógeno: parte siempre desde fuera del estudiante hacia él. Proceso estandarizado: generalizado para todos. No hay necesidad de interactuar con los demás.</p>	<p><u>Aprendizaje:</u> proceso activo de construcción de conocimientos, que no pueden adquirirse pasivamente. Proceso endógeno: algo que realizan los aprendices por sí mismos y que nadie puede realizar por ellos. Proceso singularizado. El aprendizaje es un proceso social de construcción de conocimientos. Trabajo grupal pasa a ser central.</p>
	<p><u>Acción del docente</u> Orientada a lograr la transmisión, mediante la lección o clase que se concreta a través de la exposición oral y visual. La efectividad de la acción docente se basa en la reiteración o repetición de contenidos. El maestro asegura el aprendizaje haciendo repetir, corrigiendo y haciendo corregir.</p>	<p><u>Acción del docente</u> La planificación y programación de actividades consiste en la formulación de objetivos instruccionales referidos a los resultados de aprendizaje esperados o deseados. Los objetivos se definen en términos de la conducta observable y medible que los alumnos serán capaces de realizar al término del proceso instruccional. La metodología de trabajo se basa en la aplicación de procedimientos y técnicas cuidadosamente diseñadas por expertos; los alumnos deben aprender a hacer siguiendo las instrucciones.</p>	<p><u>Acción del docente</u> Estimular la actitud investigadora y crítica. Facilitar eslabones que permitan construir nuevos conocimientos a partir de los que ya se tienen. Contribuir a potenciar la actividad mental constructiva de los alumnos, pero también debe convertirse en guía mediante el acompañamiento. Facilitador de los procesos de aprendizajes personales y grupales.</p>



	<p><u>Papel del alumno:</u> fijar o memorizar y reproducir los saberes recibidos; para lo cual debe imitar, atender y corregir. Trata al sujeto que aprende como receptor pasivo que acepta y acumula información.</p>	<p><u>Papel del alumno:</u> Se buscará que el estudiante <i>haga</i>, practique aquellas habilidades que debe adquirir, priorizando los métodos activos por sobre la transmisión. Modificar o cambiar la conducta del alumno, no su forma de razonar, su pensamiento, e incluso, sus sentimientos y actitudes.</p>	<p><u>Papel del alumno:</u> la actividad de los alumnos en el proceso de aprender cumple una función mediadora entre la enseñanza del profesor y el aprendizaje que finalmente ellos llevan a cabo.</p>
	<p><u>Conocimiento:</u> acumular contenidos dados por un proceso transferencial.</p>	<p><u>Conocimiento:</u> lo constituyen básicamente los hechos, los datos empíricos, como algo externo y ajeno al sujeto. Conocer equivale a aprehender hechos, cosas, datos.</p>	<p><u>Conocimiento:</u> se construye por intereses que parten de las necesidades de los grupos. Se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica. Conocimiento como construcción histórica y social dinámica que necesita de contexto para poder ser entendido e interpretado.</p>
Objeto de la evaluación	<p><u>Qué es evaluar:</u> Constatar la asimilación de los contenidos por parte del alumno.</p>	<p><u>Qué es evaluar:</u> Verificar, confirmar o constatar, y medir el cumplimiento de los objetivos mediante resultados del aprendizaje.</p>	<p><u>Qué es evaluar:</u> Robustecer el acompañamiento del alumno en la construcción de aprendizaje significativo.</p>
	<p>Acción externa a dicho proceso y a sus resultados.</p>	<p>Acción externa a dicho proceso y a sus resultados.</p>	<p>Acción interna. Evaluación de los procesos, de su calidad, determinada por el valor que tienen los aprendizajes para impulsar el desarrollo o crecimiento personal como sujetos comprometidos con el desarrollo social. Se realiza como un elemento que pertenece al proceso mismo de aprender.</p>
	<p>Criterios de evaluación implícitos.</p>	<p>Criterios de evaluación implícitos.</p>	<p>Criterios de evaluación explícitos.</p>
Funciones de la evaluación	<p><u>Para qué sirve:</u> Certificar los logros alcanzados mediante asignación de calificaciones, que, serán indicadores del aprovechamiento de los estudiantes.</p>	<p><u>Para qué sirve</u> Certificar los resultados alcanzados mediante asignación de calificaciones, que serán indicadores del aprovechamiento de los estudiantes Se evalúa aprendizajes elaborados, separados de</p>	<p><u>Para qué sirve</u> Fomentar la reflexión de los sujetos actores del proceso de la enseñanza y del aprendizaje para valorar la calidad de las acciones educativas y tomar decisiones para su mejoramiento, pensando siempre en promover el</p>



		su proceso, sin referencia a la historia de su construcción.	aprendizaje significativo, su contribución al desarrollo personal y al desarrollo social.
	Acción neutra	Acción neutra	Acción justa
	Medición	Medición	Valoración
	Acto de control y sanción.	Acto de control y sanción.	Actividad de conocimiento y aprendizaje.
	Imparcialidad	Imparcialidad	Ecuanimidad
Instrumentos de evaluación	<u>Con qué:</u> Preguntas en el curso de la lección o clase, reproducción de la información oralmente o por escrito (toma de lecciones) y los exámenes tradicionales.	<u>Con qué:</u> Mecanismos estandarizados y cuantificables como los tests de opción múltiple, en que es posible verificar automáticamente los aciertos y errores cometidos. Pruebas y exámenes «objetivos», diseñados siguiendo procedimientos precisos. La práctica, que permite observar, verificar y medir los resultados de aprendizaje.	<u>Con qué:</u> Registros anecdóticos, los diarios de clase, los trabajos y ejercicios que los alumnos realizan en clase, las tareas que los profesores recomiendan a los alumnos para ser realizados fuera de clase, la elaboración de mapas conceptuales discusión guiada, pruebas de ensayo, de elaboración y de aplicación. Portafolios.
	Carácter memorístico	Carácter demostrativo sobre lo que hace el alumno y cómo lo hace.	Carácter metacognitivo
	Evaluación individual	Evaluación individual	Evaluación compartida
	Carácter pasivo del alumno en su evaluación.	Carácter pasivo del alumno en su evaluación.	El alumno es activo y cooperativo en su evaluación.
	Evaluación hecha por el profesor/heteroevaluación	Evaluación hecha por el profesor o mediante Tics. Heteroevaluación.	Autoevaluación y coevaluación.
	Evaluación ejercida según el estilo de cada profesor.	Evaluación ejercida según el estilo de cada profesor.	Evaluación sigue principios recogidos en el proyecto educativo.
	El examen constituye fuente de información.	El profesor traslada el conocimiento a respuestas medibles precisas e Inequivocas.	Recolección de información y conocimiento por distintos medios.
Momentos de la evaluación	<u>Cuándo:</u> Evaluación terminal	<u>Cuándo:</u> Evaluación post-activa	<u>Cuándo:</u> Evaluación continua, procesual, horizontal.
	Centra su atención en unidades discretas.	Centra su atención en unidades discretas.	Atiende a la globalización de los contenidos.



2.1.4 Evaluación por competencias: un nuevo reto docente

En la clausura de la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación Superior (2009) se reconoce el importante rol de este nivel educativo, para este siglo: “Por medio de la universidad, los graduados se apropian de conocimientos, capacidades y valores necesarios para abordar una amplia gama de problemas de la sociedad actual: la pobreza, la desigualdad, la inseguridad alimentaria, la crisis de la energía, el cambio climático y sus consecuencias”.

El Modelo Educativo de la Universidad de Cuenca (10-11) reafirma este reconocimiento académico, social y humanista de la educación superior y determina un conjunto de principios que orientan su accionar en este sentido. Sin embargo y pese a la vigencia de las declaraciones mundiales sobre el carácter social y transformativo de la educación universitaria, las imposiciones gubernamentales abocan a la universidad ecuatoriana a enfrentar la evaluación y acreditación institucional y de carreras desde un enfoque diferente. “Uno que posicione a las instituciones de educación superior en el plano de la *excelencia y de clase mundial*” (Villavicencio 21).

A través de la Ley de Educación Superior (2010) se expresa “la importancia que tienen estos procesos, para lograr el mejoramiento continuo y la excelencia, lo que se traducirá en la entrega, por parte de las instituciones de educación superior, a la sociedad de profesionales de gran calidad, y por otro lado el interior de sus campus el desarrollo de la investigación y el desarrollo tecnológico, aspectos vitales para el desarrollo del país³³” (CONEA-CEAACES 2).

Para el cumplimiento de estos propósitos, las instancias gubernamentales rectoras de la educación superior, toman como un importante referente³⁴ lo que ocurrió en el Espacio Europeo de Educación Superior, es decir ejecutar reformas “...para armonizar titulaciones, apuesta decidida por

³³ La apuesta tecnológica de la política del Gobierno en el campo de la ciencia y la tecnología posiciona a la Universidad de Investigación de Tecnología Experimental Yachay en “el corazón de la Ciudad del Conocimiento”. El objetivo consiste que esta universidad se constituya en el eje que articule toda una estrategia de transformación y de ‘cambio de la matriz productiva’ en un proceso de transición de una economía primario–exportadora hacia una economía del bio-conocimiento y de la información (Villavicencio 6).

³⁴ Otros referentes son las universidades del Asia y Norteamérica.



focalizar la atención de los procesos formativos en los aprendizajes de los estudiantes y más concretamente en los resultados de aprendizaje expresados en términos de competencias³⁵ (García Cano 2).

En América Latina el proyecto Tuning –réplica del proyecto Bolonia que surge en Europa- permite pensar en que el Espacio de Educación Superior Europeo puede ser una realidad cada vez más cercana como un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada en América Latina (Proyecto Tuning América Latina 12-13).

El mencionado proyecto entre sus líneas de trabajo pretende instaurar un sistema de competencias genéricas y específicas así como enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de esas competencias (Proyecto Tuning América Latina 15).

A partir de la revisión de los principales enfoques educativos expuestos, queda como una interrogante necesaria de ser mínimamente despejada, la ubicación del enfoque de competencias en educación superior y sus repercusiones en la evaluación de los aprendizajes.

En la extensa bibliografía sobre el tema se encuentran posiciones favorables que reconocen que el enfoque por competencias estimula y propicia la reflexión sobre los procesos de diseño curricular, las prácticas de enseñanza, y las formas de evaluación, entre otros.

“En la línea de pensamiento de Perrenoud, la competencia se define como, capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (Aristimuño 2).

³⁵ Ángel Díaz Barriga sugiere no perder vista que el término competencias tiene un sentido utilitario en el mundo del trabajo, donde se le concibe como una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales en las que se debe formar a un técnico medio, por ejemplo un mecánico automotriz, un tornero, en la adquisición de las habilidades y destrezas que le permitan un desempeño eficiente en su labor (13 a).



La complejidad del problema es patente para la educación superior: se trata de formar estudiantes que tendrán que saber hacer determinadas cosas (probablemente sin ulteriores instancias formales de formación –nadie a quien “tirar el fardo” más adelante-) apoyados en determinados conocimientos, pero no sólo en ellos. Gran parte del problema radica en que el pasaje de la adquisición de un conjunto de conocimientos al dominio de una competencia no es algo lineal, y debemos admitir que este proceso es bastante poco conocido para la mayoría de los docentes universitarios (Aristimuño 3).

A no dudarlo, esta línea de pensamiento refleja una visión de “competencias en sentido amplio, flexible y creativo, desde una concepción más cercana a la perspectiva cognitiva, más rica y profunda y que supone entender las competencias como capacidades muy amplias, que implican elegir y movilizar recursos, tanto personales (conocimientos, procedimientos, actitudes) como de redes (bancos de datos, acceso documental, especialistas,...) y realizar con ellos una atribución contextualizada (espacio, tiempo, relación)” (García Cano 6).

El modelo pedagógico que involucra la formación por competencias propone zanjarse las barreras entre la escuela y la vida cotidiana en la familia, el trabajo y la comunidad, estableciendo un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico. Así al fusionarlos, plantea la formación integral que abarca conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Es decir saber, saber hacer en la vida y para la vida, saber ser, saber emprender, sin dejar de lado saber vivir en comunidad y saber trabajar en equipo (Proyecto Tuning América Latina 35-36).

Para el logro de las competencias se afirma que hay que desarrollar un nuevo paradigma de educación primordialmente centrado en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento. Esto implica desarrollar una combinación novedosa de enfoques de enseñanza y aprendizaje para estimular que se desarrollen las competencias que se diseñan en el perfil. Los cambios de enfoques y objetivos de la enseñanza implican también modificaciones en los métodos y criterios de evaluación, en función no solo de los contenidos, sino también de habilidades, destrezas y valores (Proyecto Tuning América Latina 38).



Al respecto García Cano señala algunos instrumentos para ello:

La evaluación por competencias nos obliga a utilizar una *diversidad de instrumentos* y a implicar a diferentes *agentes*. Tenemos que tomar muestras de las ejecuciones de los alumnos y utilizar la observación como estrategia de recogida de información sistemática. Ésta puede acompañarse de registros cerrados (check-list, escalas, rúbricas) o de registros abiertos, y puede hacerse por parte del profesorado, por parte de los compañeros o por parte del propio estudiante (o por todos ellos, en un modelo de evaluación de 360°), pero en cualquier caso debe proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora (10).

De otro lado, se puede afirmar que existen voces contrarias al enfoque por competencias, sobre todo aquellas que reconocen que está guiado por una concepción instrumental.

“El problema de fondo parecería estar, siempre de acuerdo a estas críticas, en que la mentalidad instrumental que anima a los enfoques por competencias está orientada a dominar la realidad y no a reflexionar sobre ella” (Aristimuño 2).

La crítica al enfoque por competencias, a criterio de Mendoza (67) tiene su fundamento en la consideración positivista de que el conocimiento es válido si se basa en el método científico: hipotético deductivo, experimental con control y mediciones rigurosas y formal (matemático) y útil en términos de apoyar la producción y crecimiento económico. La educación debe garantizar estos propósitos mediante la aplicación de métodos que utilicen la tecnología para producir el aprendizaje de destrezas.

“Por ello en este nivel se ubica la enseñanza de las competencias por parte de los profesores y su adquisición por parte de los alumnos” (Mendoza 67).

El enfoque positivista e instrumental, se evidencia en la definición que el proyecto Tuning hace de competencia como “una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo”



(Bezanilla ctd en Aristimuño 4). Tal como sugiere Díaz Barriga: la reaparición de la teoría curricular por objetivos (15).

Con toda razón, Barnett, afirma: “las competencias, sean del orden que fueren, seguirán siendo comportamientos y capacidades para actuar de maneras definidas por otros. En este sentido, ellas reducen la autenticidad de la acción humana” (Barnett ctd en Aristimuño³⁶ 2).

Como resultado de la influencia tecnocrática en el enfoque de competencias, Ángel Díaz Barriga encuentra algunos *defectos* que se evidencian en la práctica educativa:

Las competencias se están identificando con las antiguas denominaciones de los objetivos curriculares, determinados como objetivos comportamentales, incluso interpretando la existencia de objetivos generales y específicos como elementos que ordenan este planteamiento. Así, de manera simplificada se está generalizando la perspectiva errónea de considerar que las competencias se redactan añadiendo como prefijo el formulismo del objetivo “El alumno desarrollará la competencia de...” y de igual forma se procede a redactar objetivos genéricos y particulares (13).

Otro defecto que encuentra en el uso que se da al término competencias, sobre todo vinculado con la educación superior, consiste en organizarlas en función de las líneas curriculares de un plan de estudios. De esta manera, se llega a afirmar “las competencias del área filosófica, sociológica, psicológica”, lo cual significa reducir su uso a un campo disciplinario. En este sentido Perrenoud (*óp. cit.*, cap. 2) deja muy claro que no puede existir una competencia donde no existe saber disciplinario, pero que la competencia es algo diferente. Sugiere que la enseñanza de saberes disciplinarios se realice desde perspectivas que tiendan a problematizar la información generando procesos de movilización de la misma (Díaz Barriga A.12).

Si la formulación de competencias no se distingue de resultados de aprendizaje, la evaluación, no aporta más allá de la verificación de productos que más que cognitivos, son procedimentales: “capacidades y destrezas con un sentido utilitario (lo que a la larga contradice la necesidad de adquirir o mostrar conocimientos) para dar cuenta de la capacidad de resolver problemas” (Díaz Barriga A.14).

³⁶ Para Aristimuño, la posición de Barnett sintetiza muy bien la de muchos que ven en este cambio que tiene lugar en la educación superior, un signo de retroceso en la autonomía y la calidad del trabajo universitario.



El uso de instrumentos denominados con una nueva terminología (*evaluación auténtica, evaluación alternativa, evaluación del rendimiento, dossiers, portafolios, diarios, etc.*) encontrada en el enfoque por competencias, a criterio de Álvarez Méndez no garantiza el cambio en la función. El cambio de usos debe llevar a utilizar las técnicas disponibles con otras intenciones, con otros fines.

No podemos hablar de cambios reales en las formas de evaluar si no variamos las formas en las que se usa la evaluación: de mecanismo de selección a camino de integración; de instrumento de clasificación a ayuda de diagnóstico para atender necesidades específicas; de referente externo de rendimiento a recurso generado localmente para indagar con profundidad en el proceso contextualizado de la enseñanza y del aprendizaje; de indicar sanciones para los que apenas alcanzan los niveles a equilibrar recursos y aumentar las oportunidades de aprendizaje; de forma de control sobre contenidos transmitidos a acto de conocimiento que estimula para nuevos aprendizajes (Álvarez Méndez 24).

Frente a este panorama, no será de extrañar que los modelos mentales de los profesores respecto de su accionar educativo y evaluativo, sean aún más confusos, no delimitados, lo que provocará indefinición teórica y metodológica en la concepción de la evaluación, la que en última instancia estará al servicio de intereses administrativos antes que “a intereses formativos a los que esencialmente debe servir” (Álvarez Méndez 2).

2.2 CONSECUENCIAS DE LOS MODELOS MENTALES DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS EN LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

La incidencia de los modelos mentales de los profesores universitarios – formados como el resultado de aprendizajes vicarios- sobre su práctica educativa en general y particularmente en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes, se constituye en los últimos años en un área de interés investigativo fundamental. Tanto más, cuando los referentes sobre la preparación docente en el ámbito de la educación superior dan cuenta de que esta no ha sido un aspecto que haya revestido de interés o importancia.



Ángel Díaz Barriga (4) señala que prácticamente, hasta los años sesenta del siglo XX, al profesor universitario sólo se le pedía tener dominio de los contenidos de la disciplina objeto de su enseñanza. “Según lo que podríamos denominar la ‘sabiduría popular’, para enseñar basta con ‘saber’ la materia que se enseña” (Marcelo y Vaillant 27).

Esta posición sobre la docencia universitaria, ha dado lugar a la formación de un tipo de modelo mental –bastante generalizado y socialmente aceptado- que consiste en pensar que “para enseñar no se necesita tener una formación específica porque es algo sencillo y cualquiera que tenga buena disposición y entusiasmo puede hacerlo”³⁷ (Moreno Olivos 574).

A este modelo mental sobre la innecesaria importancia de formación en docencia, se suma otro: “enseñando se aprende a enseñar”. Según Marcelo y Vaillant (28) este presupuesto postula que la práctica hace al docente mucho más que la teoría adquirida en la formación inicial (o en servicio) y se otorga un valor “mítico”³⁸ a la experiencia como fuente de conocimiento sobre la enseñanza y sobre el proceso de aprender a enseñar.

El argumento de un profesor de la Facultad que participó en el estudio, testimonia lo señalado:

Donde uno aprende a ser profesor es ahí, parado frente al aula de clases (G14).

Como resultado de la larga tradición de creer que el profesor universitario, al ser conocedor de su disciplina no requiere de ninguna formación pedagógica, y que la experiencia le convierte en profesor, en el pensamiento docente se establece la creencia de que su capacidad para

³⁷ No está por demás señalar que ciertas concepciones del currículo han incidido en el carácter poco científico del docente. Martínez Bonafé (ctd en Vogliotti et.al 2) considera que la racionalidad técnica ha separado la planificación de la ejecución curricular, por lo que la primera actividad es asunto de expertos académicos y la ejecución tarea de los docentes, lo que separa teoría y práctica, pensamiento y acción. Este modelo curricular prescribe la práctica del docente, desprofesionaliza su labor, atomiza el proceso de enseñanza y desconoce la complejidad de la vida del aula.

³⁸ Zeichner (ctd en Marcelo y Vaillant 29) utilizó la palabra *mito* para referirse a la creencia según la cual las experiencias prácticas contribuyen necesariamente a formar mejores profesores.



enseñar es innata. Este es sin duda uno de los principales aspectos que limitan el desarrollo pedagógico de los profesores universitarios³⁹.

Semejantes consideraciones sobre la docencia, al partir de premisas falsas, se hacen extensivas a la evaluación, ya que se da por sentado que cualquier persona, por el simple hecho de ser profesor, está capacitada para evaluar el aprendizaje de los alumnos (Moreno Olivos 574).

El resultado de la investigación de Moreno Olivos sobre la evaluación del aprendizaje en universidades mexicanas, se sintetiza en el siguiente texto:

Lo cierto es que un buena parte del profesorado universitario evalúa basándose en su experiencia de cómo ellos fueron evaluados cuando eran estudiantes, otros toman referencias de algunos de sus colegas, hay quienes adoptan consejos extraídos de diferentes fuentes, algunas no siempre confiables; en resumen, podríamos decir que su sistema de evaluación está fundamentado más en el sentido común y experiencias propias o vicarias, que en referencias teóricas producto de la investigación educativa o en buenas prácticas (Moreno Olivos 576).

Como consecuencia de estos modelos mentales, inclusive el desarrollo de la universidad ha hecho que muchas veces se olvide de la formación del profesorado que trabaja en ella. Una vez superado el proceso de ingreso a la universidad mediante concurso, o cualquier otra forma de admisión, un nuevo profesor o profesora se incorpora a la docencia universitaria. Pero, ¿este profesor/a tiene la preparación suficiente para ser docente? Sus conocimientos, tanto en conocimientos requeridos en la materia como su preparación pedagógica, ¿son suficientes? (Manjón 2000).

García del Dujo resume esta situación afirmando que "lo que encuentra el profesor universitario es una confusa situación en la que queda obligado a transitar en solitario sus soledades temáticas y didácticas, formativas y

³⁹ Sobre las explicaciones que consideran que la profesión docente carece de científicidad y que a falta de principios sobre educación, las concepciones y creencias inundan la mente y la acción de los profesores, Jean Piaget en el año de 1965 analizó este proceso desde la óptica de la falta de investigación en la Pedagogía, lo que no ocurre en otras ramas profesionalizantes como la medicina, por ejemplo. Frente a interrogantes importantes sobre educación, Piaget (1977) afirma que "el educador se encuentra reducido a dar sus consejos sobre temas tan capitales, apoyándose no en un saber, sino en consideraciones de buen sentido o de simple oportunidad".



educativas, haciendo lo que puede y lo mejor que puede" (ctd en López Fuentes 432).

Benedito aporta en la caracterización de este problemático escenario, al afirmar que a medida que los profesionales de la enseñanza avanzan en la escala académica, va perdiéndose la preocupación por su preparación didáctica. La docencia –universitaria- resulta así una actividad inespecífica⁴⁰ (ctd en Santos Guerra 388).

A este complejo panorama, se puede añadir un nuevo elemento de reflexión relacionado con la repercusión de los resultados de la evaluación en los estudiantes. La inquietud gira en torno a conocer ¿qué ocurre en los estudiantes si la evaluación educativa tiene similar conceptualización que el modelo mental de la docencia: espontáneo y experiencial?

La bibliografía al respecto indica que el impacto de las prácticas de evaluación incide en las valoraciones de los estudiantes, en sus actitudes hacia el estudio y hacia las materias, en las relaciones sociales dentro del aula, en el entorno social y hasta en su salud mental (Santos Guerra 1999; Molliss 1999; Álvarez Méndez 2001; López Fuentes 2001; Padilla 2007; Rueda y Torquemada 2008; Moreno Olivos 2009; Rodríguez Gómez et al. 2012)

Los estudios de Santos Guerra, identifican un conjunto de paradojas sobre la evaluación educativa, que afectan a los estudiantes. Señala como la fundamental aquella que supone que “aunque la finalidad de la enseñanza es que los alumnos aprendan, la dinámica de las instituciones universitarias hace que la evaluación se convierta en una estrategia para que los alumnos aprueben” (370).

Los indicadores con los que el autor confirma esta paradoja son identificados en la práctica de la docencia universitaria por algunos estudios.

- La posposición del aprendizaje entendida como la tendencia a diferir la labor de aprender en los momentos cercanos a la evaluación, desplazamiento que implica aprender según cómo vayan a ser

⁴⁰ En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO (2009), los problemas referidos a la formación docente de los profesores universitarios, fueron objeto de reflexión y se aprobaron documentos que insisten en la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica (Cáceres Mesa y otros 1). Ver más en Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción.



evaluados y para responder a lo que se les exige (Elliott ctd en Gimeno 366).

- Las formas como los estudiantes adaptan sus métodos de estudio a la forma en que serán evaluados. Un alumno estudiará de memoria o estudiará inteligentemente, procurando entender y relacionar, según sea el tipo de examen o pregunta esperado. (Morales ctd en Arribas 5). Esta condición asumida por el estudiante, tiene una explicación fundamental en palabras de Litwin (2002) al señalar como una *patología* el hecho de que muchas prácticas de aprendizaje y hábitos de estudio de los estudiantes se estructuran en función de la evaluación, transformándose ésta en el estímulo más importante para sus aprendizajes. De esta manera, el docente enseña aquello que va a evaluar y los estudiantes aprenden porque el tema o problema forma una parte sustantiva de las evaluaciones (Litwin 2).

En las prácticas de enseñanza "...la actitud evaluadora invierte el interés de conocer, por el interés por aprobar, en tanto se estudia para aprobar y no para aprender". Es el mismo profesor que, cuando enseña un tema central o importante de su campo, destaca su importancia diciendo que será evaluado y lentamente va estructurando toda la situación de enseñanza por la próxima situación de evaluación (Litwin 2).

- Si el profesor universitario, considera que al estudiante solo le interesa aprobar y no aprender, sus prácticas docentes reforzarán la desmotivación por el estudio, limitándose a ir pasando las asignaturas "burocráticamente", sometiéndose acriticamente a las exigencias para aprobar (Santos Guerra 387).
- La complejidad del fenómeno de la evaluación se simplifica a través de un proceso de medición de resultados mediante pruebas que obligan a los estudiantes a estudiar de manera que salgan con éxito. Según Litwin (4) la suposición de la que parten estas evaluaciones consiste en señalar que es posible medir los aprendizajes en el mismo momento que ocurren o dentro de un curso escolar y que,



para ello, es útil recurrir a la creación de situaciones más formalizadas en las que la medición puede ser realizada.

- En la búsqueda de reconocer verdaderos procesos de transferencia, muchas veces las evaluaciones implican exigencias de procesos reflexivos novedosos que nunca formaron parte de los procesos de enseñanza o suelen plantear situaciones de sorpresa, con el objeto de que el alumno no se prepare para ella y así poder reconocer fehacientemente los no-aprendizajes. Son característicos de estas situaciones el estrés o el shock admitidos como la situación habitual de los exámenes (Litwin 5).

Es preciso, en consecuencia, que los modelos mentales de los profesores acerca de la evaluación sean conocidos, comprendidos y analizados en sus elementos: concepciones y creencias, puesto que de las investigaciones revisadas se concluye que generalmente permanecen inmutables y acompañan a los profesores en sus prácticas educativas (Marcelo y Vaillant 69).



CAPÍTULO 3

TRABAJO DE CAMPO

3.1 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Este capítulo sistematiza el trabajo de campo realizado con el objetivo de conocer los aspectos afines al planteamiento de la evaluación de los aprendizajes que están presentes en los modelos mentales de los profesores de la Facultad de Filosofía, que laboran en carreras de formación docente. Para ello se han propuesto objetivos concretos:

- Establecer los enfoques pedagógicos sobre evaluación presentes en los modelos mentales de los profesores.
- Identificar los modelos mentales de los docentes en relación a los componentes de la evaluación: objeto, funciones, instrumentos y momentos.
- Explorar las formas de operar de los modelos mentales en torno a las prácticas evaluativas de los profesores

3.1.1 Diseño

La investigación tiene un enfoque mixto; se utilizó un diseño exploratorio secuencial de tipo cuanti-cualitativo en el que los resultados cuantitativos se utilizaron para explicar los cualitativos (Creswell ctd en Pereira López 20).

Se describió con minuciosidad el problema para sondear la temática referida a los criterios de evaluación de los aprendizajes aplicados por los profesores, objetivo específico del presente estudio. Se recolectó información en amplitud sobre las prácticas de evaluación usadas por los profesores para encontrar congruencia con los paradigmas tradicional, conductista y crítico-constructivista en torno a los siguientes aspectos: objeto, función, instrumentos y momentos de la evaluación. Con tal propósito se aplicó un cuestionario estructurado (Anexo 1).

Para el enfoque cualitativo se trabajó con un diseño de tipo fenomenológico enfocado en las experiencias individuales subjetivas de los



docentes sobre sus prácticas evaluatorias y modelos mentales. Se utilizó la entrevista en profundidad para el análisis de discurso y sus significados, con lo que fue posible describir, comprender e interpretar el trabajo docente de los profesores de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca (Anexo 2).

3.1.2 Instrumentos

El estudio **cuantitativo**, se realizó con la técnica del **cuestionario estructurado**; se aplicó la *Encuesta sobre evaluación de los aprendizajes* (Anexo 3), que fue tomado en los aspectos pertinentes al presente estudio, de la encuesta “*Opinión del profesorado sobre el uso de las tecnologías en evaluación de aprendizajes de alumnos universitarios*” aplicada por Susana Olmos⁴¹ en su tesis doctoral *Evaluación Formativa y Sumativa de estudiantes universitarios. Aplicación de las Tecnologías a la Evaluación Educativa* (2008).

La autora del instrumento en referencia, adaptó la encuesta del protocolo de entrevista “*Prácticas Evaluativas de los profesores universitarios*” y de instrumentos usados por el Equipo del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Salamanca (1995) y del Grupo Helmántica (1998,1999).

La confiabilidad o consistencia interna del instrumento usado por Olmos (264) reporta fiabilidad alta: 0.91, calculado con el coeficiente alfa de Cronbach. Respecto a la validez de contenido, la autora obtiene, según el análisis factorial, 74% de validez en el instrumento.

De la tesis doctoral de Rafael López Fuentes, *Creencias del profesor universitario sobre evaluación* (2001), se tomaron algunos elementos articuladores para la construcción de los instrumentos cuantitativos y cualitativos. El instrumento usado para el estudio en referencia fue una escala tipo Lickert de 78 ítems, denominado *Cuestionario de creencias del Profesorado sobre evaluación*, el que reporta altos niveles de validez y confiabilidad. La

⁴¹ El uso referencial de la encuesta de Olmos, para el presente trabajo de investigación cuenta con la aprobación de la autora, mediante consulta y respuesta por correo electrónico.



validez obtenida según análisis factorial es de 83,9 % de la varianza y el coeficiente de fiabilidad es de 0,93 (según alfa de Cronbach) lo que implica que es un instrumento altamente fiable (López Fuentes 216-220).

Una vez organizado el cuestionario sobre la base de los instrumentos señalados y considerando el objeto presente en la investigación, éste se sometió a la revisión de docentes universitarios de las carreras de Psicología, Tecnología Médica y Bioquímica de la Universidad de Cuenca, así como de estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo del Pensamiento (2013) con trayectoria profesional en docencia universitaria, básicamente para evaluar la adecuación del cuestionario, es decir la formulación de las preguntas y su disposición conjunta. En concreto se pretendió comprobar que:

- a) Las preguntas tengan sentido, se comprendan y provoquen respuestas esperadas.
- b) La disposición conjunta del cuestionario, su secuencia lógica sea adecuada y que su duración no fatigue al encuestado.
- c) Las instrucciones que figuran en el cuestionario se entiendan.
- d) La categorización de las respuestas de las preguntas abiertas y su codificación sea correcta (Aravena, Kimelman y Micheli 157).

Los participantes de los dos grupos actuaron a manera de jueces expertos y sus observaciones se incluyeron para la formulación definitiva del cuestionario.

Para el estudio **cualitativo**, se aplicó **entrevistas en profundidad** con un grupo de profesores seleccionados en base a una muestra criterial. El protocolo de preguntas también fue objeto de revisión por algunos profesores de la Facultad de Filosofía. Sus sugerencias se incorporaron en el instrumento (Anexo 4).

El propósito de la entrevista fue profundizar en la comprensión de los modelos mentales y sus formas de operar en las percepciones y prácticas de los profesores de la Facultad de Filosofía, con respecto a los planteamientos de la evaluación de los aprendizajes. Se consideró necesario ahondar en los discursos de los docentes, especialmente en aspectos menos favorables, como los presentes en los modelos tradicional y conductista de evaluación, con el fin



de mejorarlos institucionalmente, de cara a alcanzar un verdadero cambio de paradigma en la evaluación en la educación superior (Hamodi y López 105).

El contenido de la entrevista se estructuró a partir de los objetivos y las preguntas de investigación. Se consideraron dos bloques temáticos: a) objetivo y función de la evaluación y, b) instrumentos, momentos, agentes de la evaluación y destrezas mentales exigidas en el proceso evaluatorio. Sobre todos ellos se pedía a los docentes su explicación.

3.1.3 Procedimiento de recolección y análisis de información cuantitativa

Previa autorización de la Decana de la Facultad⁴² (10 de abril de 2013) se entregaron los cuestionarios a cada uno de los Directores de las Carreras de formación docente, a quienes se les explicó el tipo de investigación que se estaba cumpliendo y las instrucciones para contestar a las preguntas con el objeto de que sean comunicadas a los docentes, de preferencia en las reuniones de las Juntas Académicas. De esa manera, se potenciaría su compromiso para que solicitaran a los profesores de sus carreras la devolución del instrumento cumplido.

Luego de un tiempo prudencial y ante el escaso retorno del instrumento, se ofició de parte de la autoridad de la Facultad de Filosofía a los profesores solicitando su colaboración y se envió el cuestionario por correo electrónico. Finalmente se contó con 57 cuestionarios, siendo representativa como muestra, con un margen de error de +- 7 %.

Coincidiendo con estudios similares, con retorno de cuestionarios en porcentajes menores a los esperados, (Olmos 2008; López Fuentes 2001) podría situarse la causa en que el profesorado universitario no es un público excesivamente interesado por ser evaluado o en este caso, porque se conozcan sus prácticas de evaluación⁴³.

⁴² En la fecha señalada, actuaba como Decana de la Facultad de Filosofía, la Mgt. María Augusta Vintimilla Carrasco.

⁴³ López Fuentes (41) refiere a Contreras (1988) quien realizó un estudio entre un centenar de profesores y se les solicitó una opinión respecto al grado de adecuación de diferentes jueces para una hipotética evaluación del profesorado. De los resultados encontrados por Contreras, López destaca:



Una vez realizado el trabajo de campo y recolectados los cuestionarios, las respuestas fueron procesadas en el paquete estadístico SPSS- Versión 18. Para ello se aplicaron técnicas descriptivas (medidas de tendencia central) e inferenciales. Inicialmente se planteó un análisis descriptivo general de las variables cualitativas (distribución de frecuencias) y cuantitativas implicadas en el estudio, agrupando los resultados por bloques de contenidos: perfil del profesorado, planteamiento de la evaluación e instrumentos de evaluación.

3.1.4 Procedimiento de recolección y análisis de información cualitativa

Para el efecto se aplicaron de manera individual entrevistas semi estructuradas; tuvieron una duración de entre 25 y 36 minutos por persona y se registraron mediante grabación de sonido. Para el efecto se contó con el consentimiento de los entrevistados.

El contenido de las entrevistas en profundidad requirió de procedimientos de transcripción, preparación y familiarización con los datos, selección de las unidades de análisis, codificación, búsqueda de temas y patrones y finalmente el establecimiento de la relación entre los temas o patrones (Braun & Clarke 2006; Jacelon & O'Donnell 2005; Le Compte 2000; Liamputtong 2009). Los puntos centrales en este proceso iterativo fueron la fragmentación de los datos en unidades, la búsqueda inductiva de patrones comunes y la construcción de estructuras teóricas acerca del fenómeno bajo estudio, en base a la relación entre estos patrones.

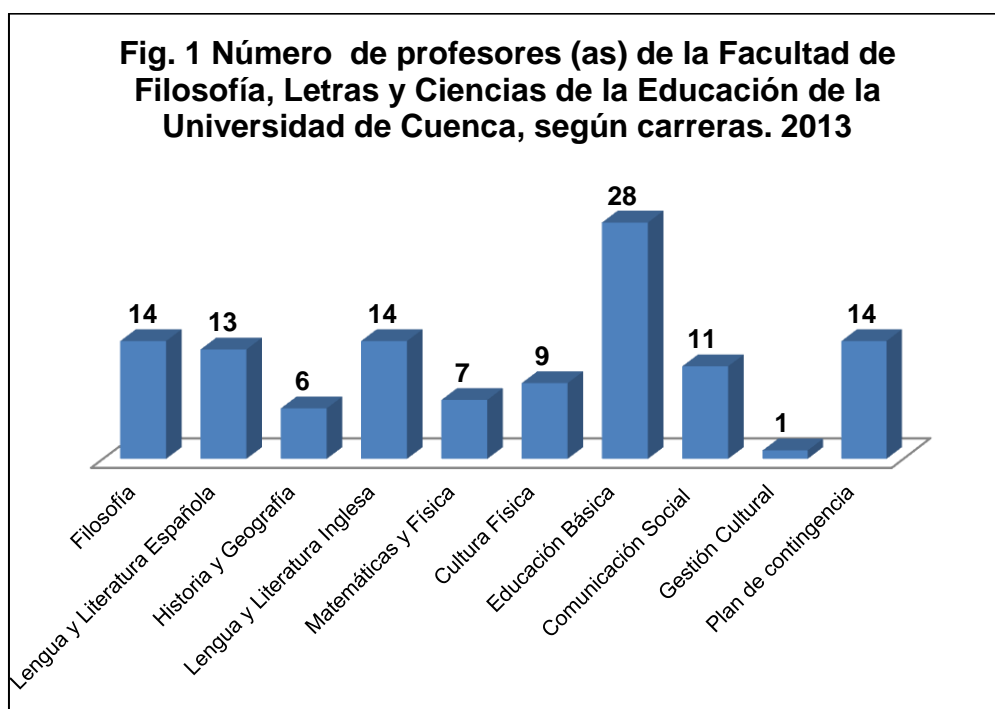
La identificación de los sujetos participantes en la entrevista estructurada se hizo mediante la codificación del orden de su participación con la letra mayúscula del alfabeto (A-G) y los números que acompañan a la letra corresponden a la sección o bloque de preguntas de la entrevista (1-16).

-
- Un cierto rechazo o al menos un bajo interés generalizado de estos profesores universitarios por ser sometidos a evaluación.
 - Los profesores prefieren ser evaluados por aquellos que están directamente relacionados con su quehacer: alumnos y colegas más cercanos.
 - Rechazo a ser evaluados por personas o comisiones alejadas de sus tareas profesionales aunque sean del propio Centro y este rechazo se acentúa todavía más cuando se trata de controladores externos a la propia institución.



3.1.5 Población y muestra

El total de docentes que trabajaban en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, según la nómina proporcionada por Secretaría en marzo 2013, fue de 118, tal como lo indica la figura N°1



Fuente: Archivos de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

De acuerdo con los objetivos del estudio y con el fin de identificar el universo y muestra definitiva, se excluyeron del presente estudio a 38 docentes, como se indica en la tabla 2.



Tabla 2
Criterios de exclusión

Trabajan en carreras que no forman docentes	N°	Se encuentran con permiso	N°	Trabajan en plan de contingencia	N°
Comunicación Social	11	Para cargo público	4	Plan contingencia	14
Cine	4	Postgrado exterior	1		
Gestión Cultural	1	Año sabático	3		
Total	16	Total	8	Total	14

Fuente: Archivos de la Facultad de Filosofía/Universidad de Cuenca

De este modo, se obtuvo como universo real 80 profesores, debido a que 3 se autoexcluyeron antes de la aplicación del instrumento.

Muestra:

$$n = \frac{N \cdot Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot (1-p)}{e^2 \cdot (N-1) + Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot (1-p)}$$

N = 80 profesores

Z2 = 95 %

P = 50%

E = +- 7 % (margen recomendado entre 2 – 7 %)

m = 57 profesores

En el caso de las entrevistas en profundidad, los sujetos fueron seleccionados por los aspectos definidos en la muestra criterial, recogidos en la siguiente tabla:



Tabla 3

Criterios de selección de profesores para las entrevistas a profundidad

Formación profesional	Ciencias Educación	Ciencias Educación	Ciencias Educación	Ciencias Educación	Ciencias Educación	Ciencias Educación	Ciencias Educación
Calidad	Titular	Titular	Titular	Titular	Titular	Ocasional	Ocasional
Edad	51-60	51- 60	51-60	31-40	60	41-50	hasta 30
Género	mujer	mujer	mujer	hombre	hombre	mujer	hombre
Carreras	Lengua Inglesa	Historia y Geografía	Lengua Española	Cultura Física	Filosofía	EGB	Matemática
Años docencia	más de 20	más de 20	entre 2 y 4	entre 11 y 20	más de 20	entre 5 y 10	menos de 1
Disposición	favorable	favorable	favorable	favorable	favorable	favorable	favorable

Fuente: Archivos de la Facultad de Filosofía/Universidad de Cuenca

Mediante estos procedimientos se buscó conocer las características de los docentes encuestados así como aspectos vinculados al planteamiento de la evaluación en su conjunto, desde el significado que le otorgan, el diseño, los instrumentos, momentos y las capacidades exigidas en los procedimientos evaluatorios.

3.2 RESULTADOS

3.2.1 Perfil de los Profesores

Tabla 4

**Características de los profesores
Género, edad y años de docencia**

Género	N°	%	Edad	N°	%	Años docencia	N°	%
Hombre	30	52,6	Hasta 30 años	7	12,3	Menos de 1 año	8	14,0
Mujer	27	47,4	Entre 31-40 años	13	22,8	Entre 2-4 años	17	29,8
			Entre 41-50 años	16	28,1	Entre 5-10 años	7	12,3
			Entre 51 -60 años	18	31,6	Entre 11-20 años	10	17,5
			Más de 60 años	3	5,3	Más de 20 años	15	26,3
Total	57	100	Total	57	100	Total	57	100

Fuente: Cuestionario aplicado a profesores



Género: se aprecia una distribución equitativa por esta condición, sin embargo, se evidencia algunas particularidades como la composición totalmente masculina en la carrera de Cultura Física y mayormente dominante en la carrera de Matemáticas y Física.

Edad: el intervalo con mayor porcentaje es aquel que sitúa a los profesores entre 51 y 60 años, seguido de docentes entre 41 y 50 años. El porcentaje agregado de estas dos franjas de edad es 59,7%, lo que significa que más de la mitad de los profesores tienen entre 41 y 60 años e implica una importante trayectoria formativa y profesional acumulada. Los docentes que se ubican entre 31 y 40 años, representan un intervalo de edad también importante y son casi el doble de los que tienen hasta 30 años.

Años de docencia universitaria: al definir al profesorado con el que se trabajó en este estudio, se puede decir que si bien, su formación profesional es la docencia, provienen de distintos recorridos académicos formativos en el campo de las humanidades y la educación; además de una vida profesional lo suficientemente amplia, como para haber generado un sistema de concepciones y creencias propias en diversos aspectos relacionados con su práctica educativa (López Fuentes 305), uno de los cuales es la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Gran parte de ellos han tenido experiencias laborales en otros niveles de enseñanza (básicamente en educación media) circunscritas a otros ambientes, que han generado sus creencias y concepciones sobre evaluación.

El recuerdo de una profesora de la facultad sobre sus experiencias en docencia secundaria, refleja lo señalado:

En mis inicios en el profesorado (de colegio), tenía esta actitud hacia mis estudiantes: cuando no habían hecho trabajos, entonces yo decía, bueno no han hecho el trabajo ahora de alguna manera tengo que demostrar que ustedes conocen este contenido por eso no han estudiado, entonces ahora les evalúo y tal día una prueba escrita (A14).

Curiosamente el porcentaje más alto de docentes que trabajan en la facultad en las carreras de formación docentes, corresponde a aquellos que



tienen entre 2 y 4 años de ingreso, es decir la mayor cantidad de docentes encuestados tienen una incorporación reciente y en condiciones de profesores ocasionales⁴⁴.

Un intervalo importante es de docentes con más de 20 años de docencia universitaria ubicados en el rango de edad de más de 60 años. Probablemente este porcentaje disminuirá por razones de jubilación programada que mantiene la Universidad de Cuenca.

En general se observa que el cuerpo docente tiene una experiencia considerable: 11,4 años es el promedio de trabajo en educación universitaria, lo que establece una alta capacitación en el desempeño en el campo de la educación, tiempo que avala competencia en las destrezas básicas de enseñanza e implica que el profesor “posee destrezas de gestión de clase bien desarrolladas; destrezas en el uso de distintos modelos de enseñanza y de evaluación formativa de los estudiantes” (Leithwood ctd en Marcelo y Vaillant 53).

Pero asimismo, este espacio dedicado a la actividad docente, permite un afianzamiento de opiniones, creencias y concepciones, en los modelos mentales sobre enseñanza y evaluación de los profesores. Pajares aporta en este sentido al considerar que, “las creencias se forman en edad temprana y tienden a perpetuarse, superando contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la escuela o la experiencia” (Pajares ctd en Marcelo y Vaillant 67).

El siguiente elemento discursivo de una docente refleja lo afirmado:

La forma en que me evaluaron a mí era de una forma únicamente memorística en donde yo muchas de las cosas ni siquiera recuerdo ahora ni sé para qué me hicieron aprender con tantas horas de memorización. Yo ahora soy una persona que creo en la evaluación formativa y no punitiva, entonces prácticamente ahora no lo hago, pero sí puedo decir que lo hice y repliqué los mismo modelos con los que me evaluaron a mí, los repliqué en los inicios de mi práctica docente (A14).

⁴⁴ Este dato podría relacionarse con la necesidad de contratación de nuevos profesores para reemplazar a los que se jubilaron, entre otras razones por los estímulos económicos (jubilación complementaria) que presenta el Estado para quienes cesen hasta el 31 de diciembre de 2014.



Categoría profesional y tipo de asignatura:

Tabla 5

Característica de los profesores Categoría profesional y tipo de asignatura

Categoría profesional	N°	%
Ocasional	23	40,4
Titular	34	59,6
Total	57	100

Tipo de asignatura	N°	%
Básica	11	19,3
Profesional	33	57,9
Humanística	7	12,3
Optativa	1	1,8
No contesta	5	8,8
Total	57	100

Fuente: Cuestionario aplicado a profesores

Categoría profesional: cerca del 60% de profesores son titulares y en un porcentaje alto se encuentra la categoría ocasional (40%). Este se debe a la elevada frecuencia de jubilaciones de profesores –a los 60 años de manera voluntaria y a los 70 de forma obligada- lo que requiere cubrir inmediatamente los puestos de trabajo con profesores ocasionales. Al caracterizar este aspecto se encuentra que el profesorado está compuesto por sujetos con gran experiencia docente, pero también se ha producido una amplia incorporación de profesores que comienzan su práctica docente en la Facultad de Filosofía.

Esta condición debe considerarse pues de acuerdo a estudios (Marcelo 2006; Manjón 2000; García del Dujo 1997; Vonk 1996) un aspecto que caracteriza a las instituciones de docencia sobre todo universitaria, es su falta de preocupación acerca de la forma como los docentes se insertan en la enseñanza, pasando de su condición de estudiantes a profesores, cargados de modelos mentales formados con creencias que actúan como “filtros mediante los cuales dan sentido a los conocimientos y experiencias que van encontrando” (Feiman-Nemser ctd en Marcelo y Vaillant 69).

Habrá que considerar en este grupo, siguiendo las palabras de López Fuentes (117) que “la creencia actúa cuando el conocimiento no es firme”. Si el profesorado tiene una formación sólida en todos los aspectos que implican realizar una evaluación no tiene que recurrir a las creencias.



Sin embargo, resulta interesante advertir en las respuestas de los docentes entrevistados (ocasionales y titulares) percepciones sobre su escasa formación en el área de la evaluación, la débil reflexión sobre sus prácticas evaluativas y la creencia en la suficiencia de la experiencia lograda con los años para ser un experto evaluador.

Los siguientes fragmentos del discurso de los docentes así lo confirman:

El tema de la evaluación... está al mismo nivel de lo que es el tema de la práctica docente; más bien dicho, de la metodología que se utiliza en clase, pero no se le da tanta importancia y tanto peso (A7).

Como modelo sistemático (sobre evaluación educativa) definitivamente, no conozco ninguno, para decir la verdad. Es un poco más bien las experiencias (C7).

Si tenemos varias deficiencias en cuanto a la formación en pedagogía y eso no lo reconozco solo yo sino varios de los profesores. Entonces, yo creo que hemos ido aprendiendo en la práctica, un poco autoformándonos y también claro, aportando desde nuestras propias, no creo que podría llamar certezas, más bien intuiciones (E7).

En mi época, con una didáctica y una pedagogía no nos enseñaban a ser profesores. Uno medio que aprende a ser profesor con las prácticas docentes y eso también dependiendo del instructor, del director, ahí uno aprende a ser profesor más o menos. Donde uno aprende a ser profesor es ahí, parado frente al aula de clases. Yo creo que la formación pedagógica no es buena, se debería trabajar un poquito más en eso (G7).

Si uno recuerda esas asignaturas que eran didáctica, didáctica aplicada [...] le digo sinceramente yo no me acuerdo que aprendí con los profesores que teníamos, era un asunto más informal, de conversación, no había como digo yo, esa técnica o no nos enseñaban esa técnica porque hay una técnica (detrás de la evaluación); entonces de eso carecemos, adolecemos totalmente (E7).



En realidad si un profesor no está bien formado copia modelos de los que los compañeros comentan. Siempre, en las salas de profesores, en los pasillos se habla como me está yendo en las cátedras, como les estoy evaluando a los estudiantes, entonces los profesores (jóvenes) replican las mismas formas de evaluar de los compañeros (A7).

Con estas afirmaciones se confirma que el proceso de la evaluación en el mundo universitario está afectado por la creencia que da por sentado que cualquier persona, por el simple hecho de ser profesor, está capacitada para evaluar el aprendizaje de los alumnos (Moreno Olivos 574).

El siguiente enunciado que recoge una de las conclusiones a la que llega López Fuentes en su investigación en la Universidad de Granada (2001) refleja similar situación a la encontrada en este estudio.

Nos situamos ante un profesorado que es experto en unos contenidos, pero que no ha tenido una formación pedagógica rigurosa ni una preparación para realizar la evaluación. La mayoría del profesorado universitario da sus pasos en la evaluación del alumnado a partir de sus creencias previas, de su experiencia (López Fuentes 157).

Tipo de asignaturas: resulta importante considerar que el grupo de docentes investigado tiene a su cargo mayormente asignaturas básicas (19%) y profesionales (57%), es decir su actividad docente se cumple con elementos vertebradores de formación⁴⁵, espacio propicio para la evidencia de los modelos mentales en general y de manera particular en la evaluación. Dado el carácter disciplinar de la formación universitaria, los profesores generalmente se ubican como concedores expertos o especialistas de las asignaturas que tienen a su cargo. Como habitualmente ocurre, son “sus asignaturas”. Consecuentemente sobre éstas, se desarrollan concepciones con aspectos implícitos que

⁴⁵ Este resultado probablemente se debe a la estructura de las mallas curriculares, que desde el año 2009 se rigen por las disposiciones constantes en el Reglamento del Sistema de Créditos de la Universidad de Cuenca. Tipo de asignaturas: Humanísticas (6-12%), Básicas (30-40%), Profesionales (45-55%), Optativas (6-10%), Libre elección (2-3%).



proviene de los propios profesores, quienes aplican criterios e implementan prácticas docentes respecto de su enseñanza y evaluación, valorando de una u otra manera sus fines, sentido y trascendencia y determinando, en gran medida, la naturaleza de sus prácticas de enseñanza y evaluativas e incidiendo de manera crítica en los resultados de los procesos formativos (Prieto y Contreras 246).

Este aspecto significa que por el proceso de aprendizaje vicario de las prácticas fundamentadas en los modelos mentales de los profesores, se seguirá perpetuando en la mente de los estudiantes, las acciones, razones y procedimientos observados en los docentes formadores de maestros.

La literatura de investigación consagrada al tema “aprender a enseñar” ha identificado algunas categorías de experiencias que influyen en las creencias y los conocimientos que los profesores desarrollan [...] entre ellas la experiencia escolar y de aula que incluye todas aquellas rutinas que se asimilan en condición de estudiante y contribuyen a formar una idea acerca de qué es enseñar y cuál es el trabajo del profesor (Marcelo y Vaillant 68).

En consecuencia, delimitar las creencias del profesorado universitario en el aspecto evaluativo es el punto clave para conocer cómo se prepara al alumnado de docencia para ejercer la evaluación (López Fuentes 171).

El análisis subjetivo y retrospectivo de los profesores da cuenta de la importancia de la observación de sus modelos en la interiorización de ciertas prácticas cuando fueron estudiantes.

[...] al comienzo, en realidad uno reproduce las mismas prácticas de cómo fue evaluado cuando fue estudiante, eso lo haces cuando entras como profesor. Si, al inicio de mi práctica docente, sí, pero conforme he ido capacitándome, formándome, las prácticas de evaluación son completamente diferentes (A14).

Hay evaluaciones que uno las toma inclusive a libro abierto; los estudiantes tienen toda la apertura para traer cualquier libro, cualquier texto, que les sirva para resolver los ejercicios. ...lo que interesa más que la respuesta, son los procedimientos y eso lo aprendí de los profesores de aquí. Hubo un profesor



que en las materias fuertes nos tomaba así y a veces a pesar de nosotros tener todos los libros no sacábamos el ejercicio (G14).

A partir del reconocimiento de la ausencia de conocimientos sobre evaluación, los profesores sugieren algunas soluciones que no están fundamentadas en la reflexión sobre sus prácticas, sino en procesos más bien externos, como la capacitación institucional.

Pero yo sí creo que sería bueno una capacitación masiva del profesorado en donde ellos entiendan la coherencia que debe existir entre el modelo educativo propiamente dicho y todos los elementos del modelo educativo, no solamente la parte de la metodología de enseñanza dentro de una clase, que sería el resultado final como el desempeño auténtico, sino también como saber si el estudiante ha llegado a ese desempeño auténtico y solamente de esa manera vamos a tenerlo con la evaluación formativa. Pienso que la Facultad debe poner cartas en el asunto y dar cursos de capacitación a los profesores por lo menos para que lo conozcan, para que la Facultad no diga que no ha contribuido a la información y conocimiento de los profesores (A16).

Al respecto, Marcelo y Vaillant (69) consideran que la mayoría de programas de desarrollo profesional docente, establecen que la formación es el elemento capaz de producir cambios en las creencias y en los conocimientos de los profesores, lo que a su vez debería provocar una revisión crítica de las prácticas docentes en el aula y como consecuencia, producirse mejoras en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. No obstante, Guskey y Spark (2002) demostraron que los procesos de cambio no funcionan de esta manera y que los profesores cambian sus creencias no como consecuencia de participar en actividades de capacitación, sino a partir del contraste con las nuevas prácticas que se proponen desarrollar (ctd en Marcelo y Vaillant 69).

En estudios locales Chacón y otros (2007) y Bijl Van Der Bart (2008) señalan resultados similares de escasa innovación tras los procesos de capacitación docente.



El testimonio de una docente que ha participado de cursos de formación en la universidad, refleja la tendencia señalada en términos de incredulidad ante los cambios a la postura extrema de aceptación por imposición.

Pienso que en toda transformación hay un periodo de incredulidad, creemos que no va a dar resultado las formas nuevas e innovadoras que ciertos profesores traen. En realidad, aquí va a tener que pasar un buen tiempo hasta que poco a poco se vaya regando un poco más las experiencias de algunos profesores que estamos trabajando de esa manera, o que se trabajen como digo, cursos de capacitación y poco a poco los profesores vayan aceptando estas nuevas formas de evaluación (A16).

Un elemento importante a señalarse es que en el discurso de los profesores sobre el papel institucional relacionado con el tema de la evaluación, consideran que el trabajo de las Juntas Académicas no afianza el sentido de ésta; la percepción de algunos docentes reconoce que en este importante espacio de socialización académica no se trata el tema de la evaluación de los aprendizajes.

[...] en la Facultad de Filosofía, han habido las reuniones de Juntas Académicas y no han servido para compartir ni para evaluar los instrumentos que están aplicando (E8).

Más o menos creo que todos llevamos la misma forma de evaluar, pero nunca hemos discutido, por ejemplo, en la Junta Académica ¿cómo evaluamos? y eso sería interesante. Nunca hemos discutido. Cada quien con su forma de ser y no estamos preguntando como evalúan (C8).

Con estas apreciaciones se confirma la tendencia al individualismo, como característica de la profesión docente, identificada por Lortie (1975).

La forma celular de la organización escolar y la ecología de distribución del espacio y del tiempo ponen a las interacciones entre los profesores al margen de su trabajo diario. El individualismo caracteriza su socialización; los profesores comparten una potente cultura técnica. Las mayores recompensas psíquicas de los profesores se obtienen en aislamiento de sus compañeros, y se cuida mucho de no franquear las barreras de las clases (Lortie ctd en Marcelo y Vaillant 30).



Recapitulando, se destaca en el perfil de los docentes investigados una distribución equitativa por sexo; la presencia de franjas de edad claramente distinguibles: entre 41 y 60 años está el 59% lo que significa que más de la mitad de los profesores tienen una importante trayectoria formativa y profesional acumulada. La otra franja de edad representa a los docentes entre 30 y 40 años, los que en su mayoría tienen una incorporación reciente como profesores universitarios. Se señala, además que más de la mitad de docentes son titulares y en un porcentaje alto se encuentra la categoría ocasional.

En los dos casos, y por razones distintas, la presencia de modelos mentales fundamentados en creencias y concepciones sobre la evaluación de tipos distintos, tienen un peso importante en su práctica docente.

En cuanto al tipo de asignatura, el intervalo más elevado está en docentes con cátedras de tipo profesional, seguido por asignaturas básicas.

Llama la atención que el 22,8% de los encuestados no identificó la carrera en la que trabaja y 8,8% no caracteriza las asignaturas a su cargo. Al consultar a algunos directores de carrera, sobre esta omisión por parte de los docentes que contestaron la encuesta, su percepción es que pudo ser producto de una lectura rápida y quizás poco cuidadosa del instrumento más que de un afán voluntario por no identificarse.

3.2.2 Planteamiento de la evaluación

Las reflexiones que surgen a partir de las respuestas conformadas según el modelo mental de los profesores, ayudan a entender a la evaluación en el contexto de paradigmas o enfoques educativos desde los cuales la evaluación sirve a diferentes propósitos⁴⁶.

- **Finalidad de la evaluación: ¿para qué evaluar?**

La información proporcionada por los profesores de la Facultad de Filosofía, revela el significado que conceden a la evaluación, es decir dan respuesta al para qué evaluar. Las opciones planteadas en el cuestionario

⁴⁶ Ver Tabla 1 Capítulo 2



muestran distintas formas de entender la evaluación; los enunciados permiten ubicar las respuestas en los enfoques tradicional, conductista y crítico-constructivista.

Se solicitó a los docentes que señalen el grado de importancia (*más importante, importante, menos importante*) según lo consideran oportuno en cada caso y los resultados obtenidos se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 6
¿Para qué evaluar?

Criterios	Más importante		Importante		Menos importante		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Cumplir con la obligación de emitir una calificación	12	7,02	-	-	14	8,19	26	15,20
Detectar avances de los estudiantes respecto a su punto de partida	20	11,70	11	6,43	9	5,26	40	23,39
Mejorar instrumentos didácticos	8	4,68	18	10,53	10	5,85	36	21,05
Reflexionar sobre métodos	14	8,19	15	8,77	8	4,68	37	21,64
Replantear programa	2	1,17	9	5,26	12	7,02	23	13,45
No contesta	1	0,58	4	2,34	4	2,34	9	5,26
Total	57	33,33	57	33,33	57	33,33	171	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a profesores

El mayor porcentaje de respuestas ubica *detectar avances de los estudiantes respecto a su punto de partida*, como la función más importante de la evaluación. Esta consideración es un elemento del modelo mental conductista que pone énfasis en los resultados de la acción docente.

En las entrevistas, se confirma esta tendencia, puesto que los profesores señalan que la evaluación sirve **para constatar el proceso de asimilación en los estudiantes como resultado de la enseñanza**, con lo que se corrobora la presencia del **modelo mental ligado al paradigma proceso-producto**, que



establece relaciones entre el proceso (conducta del profesor) y el producto (resultados medibles que alcanzan los alumnos).

Las siguientes expresiones de los profesores dan cuenta de lo señalado:

Sirve para medir, bueno, no solo para medir sino para darme cuenta si es que los estudiantes han asimilado o no algo que se les ha enseñado (A2).

Sirve para ir entendiendo si los estudiantes llegan o no a los logros del aprendizaje (B2).

Evaluar es para mí una constatación de una serie de actividades, de procesos que se les da a los estudiantes durante un determinado tiempo que corresponde a una asignatura (C1).

Resulta interesante advertir como algunos docentes en sus reflexiones establecen una relación *causa-efecto*, entre lo que enseñan y lo que los estudiantes aprenden, medido en conocimientos asimilados. Pero además piensan que si en esta relación causal se produce deficiencias por su práctica, no hay necesidad de una actitud de enmienda (como replantear el programa o mejorar los instrumentos didácticos, funciones importantes de la evaluación formativa) pues el uso de la evaluación para detectar avances de los estudiantes respecto a su punto de partida, es una constatación mecánica del producto de su acción docente.

Las siguientes respuestas ejemplifican lo señalado:

(La evaluación sirve) para dos cosas fundamentales: una para acreditar; es la única forma como se muestra que el estudiante puede pasar a un curso superior, no hay otra forma más y luego después [...] en el caso de que me saquen muy malas notas, si me pongo a pensar y digo bueno... ¿qué pasa conmigo? Es un evaluación para mí también la acreditación de los estudiantes y cuando tienen muy buenas notas también me pregunto ¿estuvo muy fácil, qué pasó? (C2).

(La evaluación sirve) para constatar sus conocimientos, tanto para ellos como para mí, que ellos se den cuenta que esa teoría puede aplicarse y puede



servirles en el futuro y por supuesto para mí también para ver si es que estoy consiguiendo los objetivos, los logros que me he propuesto (D2).

La evaluación está considerada como un instrumento de medida y ese instrumento, sirve para el docente más que para el estudiante, para saber cómo estoy impartiendo mis clases (G1).

En el contexto de una frecuencia elevada de la función de la evaluación educativa desde un enfoque tradicional y conductista de constatación y medición, se destaca la presencia de una creencia arraigada en el modelo mental de estos profesores, que es atribuir a la evaluación **funciones de control sobre la conducta**.

Esta creencia se evidencia en prácticas evaluatorias como calificar la asistencia, que pese a tener un sistema especial de control, regulado por el Sistema de Créditos y el Estatuto Universitario, es usada como elemento acostumbrado de evaluación (con frecuencia 22,8% y siempre 28,1%). Los porcentajes acumulados representan la mitad de los profesores participando de esta práctica evaluatoria que se corresponde con el modelo mental tradicional y se fundamenta en **la creencia de que el estudiante solo aprende cuando el profesor enseña**.

Asimismo, en el discurso de los docentes, se encuentran referentes de esta práctica con tintes punitivos.

La evaluación consiste en una situación de control, de reglas, de disciplina, de normas. (E1).

Yo si tengo en cuenta las faltas por ejemplo, la asistencia a clase que es participación (B13).

Los chicos muchas veces no están en actividades en el aula; simplemente ahí se les baja la nota (D13).

No asigno un valor a la asistencia pero sí se considera al momento de evaluar; en el caso de que al estudiante le falta un punto, tal vez un poco más, se puede asignarle esa calificación pero no diciendo al estudiante desde un inicio si usted



viene a mis clases ya va a tener 10 puntos, no, no porque estoy generando el efecto causa-reacción entonces yo no puedo generar eso y simplemente para que venga el estudiante darle una motivación, no (G13).

Tenemos que ver más allá, analizar desde la puntualidad, la asistencia a clases, la forma de trabajar fuera del aula de clases, la participación, todo eso tendría que ser evaluado porque eso dice del estudiante (G13).

Hay algunos profesores que sí lo hacemos en términos de motivar la presencia permanente de los estudiantes, pero en todo caso existen rangos para adjudicar un puntaje por la presencia (E13).

Otros significados del carácter de control de la conducta de la evaluación educativa, se manifiestan en prácticas de evaluación como considerar en los trabajos y otros instrumentos demostrativos de aprendizajes, la buena letra, la ortografía, el orden, condiciones que tienen para algunos profesores valor y peso en la evaluación. Es el *efecto de halo* reportado por Camilloni, Celman y Litwin (1998), por el que los docentes otorgan puntos a la evaluación en aspectos que no tienen que ver sustancialmente con los aprendizajes.

Los comentarios de los docentes al respecto, resultan evidentes:

Es necesario evaluar la presentación, ortografía, la buena letra (B 13).

Sí cojo faltas de ortografía, les amenazo, pero nunca llego realmente a bajarles la nota por la ortografía (C 13).

Redacción, ortografía, caligrafía, para los estudiantes eso también es una carta de presentación y de una u otra forma eso tiene también un nivel de consideración para la evaluación (E 13).

La disciplina referida a actitudes que el profesor considera como atentatorias a su desempeño, también es sancionada.

Al que me ha querido molestar o algo, le he caído a preguntas, entonces como no pueden responder ya no pueden molestar (C 13).



En los resultados del cuestionario se encuentra un nuevo elemento que da cuenta del significado de la evaluación desde un enfoque tradicional al señalar el 15,20% de los encuestados como opción más importante de evaluar, ***cumplir con la obligación de emitir una calificación*** (15,20%), consideración que es un traductor eficiente de las respuestas a “notas”. El modelo mental tradicional en este espectro de respuestas queda reflejado y se evidencia aún con más fuerza en las entrevistas.

Evaluar [...] para acreditar, es la única forma como se muestra que el estudiante puede pasar a un curso superior, no hay otra forma más (C2).

[...] aún existen profesores que conciben a la evaluación como sinónimo de medición, para asignar una calificación y acreditar o no el pase de año, e inclusive como un instrumento punitivo. La razón podría estribar en el facilismo, comodidad e indolencia, en su apego a la tradición educativa en la que fueron formados (D2)

Nosotros tal vez por la reglamentación que tenemos por la institución, tenemos que asignar una calificación para decir si el estudiante sabe o no sabe, es lo único que nos obliga a nosotros a hacer... (E2).

Se considera como opción **importante** de la evaluación, *reflexionar críticamente sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje* (21,64%). Esta respuesta se sitúa en un modelo mental crítico-constructivista, al igual que las opciones *obtener información para mejorar los instrumentos didácticos* (21%) y *replantear el programa*. Los docentes que caracterizan el para qué de la evaluación desde esta óptica, probablemente piensan tomar estas decisiones para trasladarlas a acciones encaminadas a la mejora de su proceso didáctico, entendiendo que este es el medio por el que los estudiantes aprenden (López Fuentes 195).

El porcentaje agregado de las respuestas de naturaleza constructivista, si bien se encuentra en las tres opciones de respuesta, es más alto en la opción



importante (24,56%), lo que significa que la función sustancial de la evaluación es *detectar avances de los estudiantes respecto a su punto de partida*.

En el análisis de las entrevistas, ninguno de los siete docentes que participaron caracteriza el sentido de la evaluación desde un enfoque crítico-constructivista; por lo tanto no se encuentran razones que apoyen la reflexión sobre los métodos que usan o sobre repensar en el diseño del programa de la asignatura. Más bien se hallan afirmaciones reiteradas sobre la importancia de los contenidos, reflejo de la presencia de un **enfoque tradicional** en el proceso de enseñanza aprendizaje y en la evaluación.

Las siguientes afirmaciones de los docentes revelan este aspecto:

[...] la evaluación cognoscitiva, que no sé cómo se llame, como digo, yo no domino el tema, no sé cómo se llamen los modelos, pero yo más bien diría que se estaba evaluando eso, la información que los chicos acumulan (D7).

En la facultad hay un modelo tradicional [...] que está centrado en el profesor, en los conocimientos y no está centrado en lo que el estudiante puede hacer (A8).

Se aprecia en general, que los docentes muestran al mismo tiempo, distintas formas de entender el para qué de la evaluación, por lo que se advierte una situación multimodal en casi todas las opciones de respuesta; esto es caracterizar un elemento como más importante, importante y menos importante, lo que se podría entender como la configuración de un modelo mental híbrido del que participan la gran mayoría de los docentes investigados.

El análisis de esta situación genera una serie de interrogantes tales como ¿por qué no se seleccionó un solo criterio de evaluación? ¿si se hubiera elegido un solo criterio, se manifestaría un empoderamiento de un modelo mental por parte de los docentes?, ¿la diversidad de criterios de evaluación que responden a enfoques educativos diferentes y consecuentemente a modelos mentales híbridos que responde a la falta de definición institucional al respecto?, ¿cada carrera tiene un enfoque educativo y un modelo mental de evaluación que se impregna en la práctica de sus profesores?, ¿existe una convivencia pacífica



entre el modelo mental de los profesores y el modelo institucional?, ¿la hibridación de modelos mentales tiene que ver la influencia del constructivismo de la Reforma Curricular para EGB (1996) situación que configuró el pensamiento y la práctica de algunos docentes de la facultad, insertos en otros niveles del sistema educativo?

Sin duda son interrogantes a los que difícilmente dará respuesta este estudio, pero que conviene tenerlos en cuenta para futuras investigaciones.

- **¿Con qué criterios evalúa el profesor, qué tipo de referentes utiliza, qué tiene en cuenta al momento de evaluar?**

Resulta importante conocer los referentes de los modelos mentales que tienen los profesores para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Dependiendo de sus modelos, la práctica de la evaluación docente puede ubicarse en un modelo tradicional, conductista o crítico-constructivista, con consecuencias importantes en el aprendizaje de los estudiantes, pues está demostrado que conforme se evalúa, aprenden y estudian los alumnos (Gimeno y Pérez 1996; Santos Guerra 1999; Bordas y Cabrera 2001; Litwin 2002; Olmos 2008; Moreno Olivos 2009; López Fuentes 2001; Arribas 2012).

“La separación entre tareas de enseñar y evaluar en los profesores tiene una distinción simétrica en los alumnos: la separación entre la adquisición de información o aprendizaje y las estrategias para responder mejor a la evaluación” (Gimeno Sacristán 32).

En este mismo sentido Litwin (2) con acierto señala que “...la actitud evaluadora invierte el interés de conocer, por el interés por aprobar, en tanto se estudia para aprobar y no para aprender”. Es el mismo profesor que, cuando enseña un tema central o importante de su campo, destaca su importancia diciendo que será evaluado y lentamente va estructurando toda la situación de enseñanza por la próxima situación de evaluación.



Tabla 7
Criterios de evaluación

Criterios	Frecuencia	Porcentaje
Conocimientos que demuestra el alumno	8	14,0
Puntuaciones	9	15,8
El esfuerzo y el avance del alumno	14	24,6
Los resultados de aprendizaje planteados en el sílabo	24	42,1
No contesta	2	3,5
Total	57	100

Fuente: Cuestionario aplicado a profesores

Las respuestas a esta pregunta, exigían seleccionar un solo ítem considerando su importancia. Los resultados demuestran que la opción *resultados de aprendizaje planteados en el sílabo*, es el criterio de mayor importancia para los docentes (42,1%) y está presente con el mismo porcentaje en todos los niveles de edad, en todos los rangos de años de docencia, en las dos categorías profesionales a las que pertenecen los profesores investigados y según los tipos de asignaturas que integran el currículo de las carreras.

Se evidencia que el modelo mental predominante entre los docentes, responde a un enfoque conductista: **observar y medir**. “Este tipo de evaluación en los estudiantes universitarios está orientado a determinar el dominio alcanzado en la asignatura” (López Fuentes 241). Este dato se explica en relación con los planteamientos curriculares dispuestos por CEAACES (2011) en el marco de un modelo educativo conductista, al que tuvieron que acogerse de manera obligatoria todos los docentes tanto en su planificación como en su práctica.

En las entrevistas se confirma la tendencia a establecer como criterio de evaluación los resultados de aprendizaje:

Presento sílabos; los sílabos en mis materias tienen objetivos, generales y específicos. Aparte de eso tienen resultados del aprendizaje que deben tener



los estudiantes, entonces sobre la base de eso, los contenidos por unidades, se establecen también las preguntas, cuando los exámenes son preguntas-respuestas. Sí hay un parámetro para evaluar, porque nosotros tenemos instrumentos para hacer esta evaluación y fundamentalmente son los sílabos. En el sílabo está definido tanto de forma general como particular ya de unidades. Tenemos desglosado por unidad, inclusive los estudiantes saben cuáles son los objetivos de aprendizaje, cuales son los objetivos generales, cuales son los resultados del aprendizaje. Entonces sobre la base de eso se toma la prueba (A4).

Lo que ahora se prioriza en la evaluación es de acuerdo a los logros de aprendizaje que se plantean en las asignaturas y eso me parece válido y estoy muy interesada también en ese tema complejo, pero yo creo que es el camino porque el momento en que uno elabora el sílabo y propone los logros que los chicos deben alcanzar al final, esa es la medida. Me parece que ese es el modelo que se está implementado ahora, a partir de los objetivos (D4).

Las destrezas de solo saber hacer o alcanzar el logro, limitarse a tener el logro, no más allá, verificarlo (B4).

Al panorama descrito, se suma el 15,8% de respuestas que consideran como criterio de evaluación importante *las puntuaciones obtenidas por el conjunto del grupo de alumnos (media de aciertos del grupo, porcentaje de aprobados/ reprobados, número de alumnos que obtienen bajas puntuaciones en la prueba, etc.)*. Es decir, rige un criterio más normativo, propio de la tecnología educativa. Muy probablemente esta razón irá en aumento, una vez que los requerimientos establecidos por el modelo institucional, sean asumidos por los profesores, exigidos cada vez más por la constatación de resultados de aprendizaje. La cultura neoliberal y las corrientes eficientistas de la calidad total manifestada en los resultados da lugar a las comparaciones (entre universidades, facultades, cursos) con incremento de desigualdades e injusticia (Santos Guerra 374-382).

En las entrevistas con los docentes, no se clarifica el uso de este criterio, es decir inclusive para mantenerlo se requiere de un mayor conocimiento de la



evaluación normativa que no está anclada en el modelo mental de los profesores investigados.

Evidencias del modelo mental tradicional se encuentran en un 14% de respuestas del profesorado que cree como criterio de evaluación importante, determinar los conocimientos alcanzados por el alumno reflejados en el número de preguntas contestadas correctamente.

Al profesor aquí en la facultad de filosofía, lo único que le interesa es que el estudiante conozca y sepa datos y conocimientos (A9).

Me gusta los contenidos, si, definitivamente o sea les doy clase y les pregunto por qué. Son cosas que el estudiante tiene que tener en la cabeza para que puedan entender, explicar o contradecir (C9).

Sí se aglutinan los puntajes derivados de los modelos mentales tradicional y conductista expresados como criterios de evaluación, resultan ser los de mayor frecuencia, con valores superiores al 70%, lo que llevaría a confirmar la fuerte presencia de estos modelos en la práctica de la evaluación en la Facultad.

Conviniendo con el criterio de Mendoza (69) “las coincidencias de fondo advertidas en los enfoques tradicional y tecnocrático hacen posible pensar y construir un modelo único orientado a reproducir una educación «bancaria»”.

El criterio referido a considerar el *esfuerzo y el avance del alumno en relación a su situación inicial* responde a un enfoque constructivista de la evaluación y del aprendizaje y es asumido por el 26,6% de respuestas de los docentes. Sin embargo como se demostrará más adelante, los instrumentos de evaluación no se enfocan al seguimiento de ese proceso, al no existir referentes de la evaluación diagnóstica ni el carácter formativo de la evaluación centrada en el proceso de aprender y en el desarrollo del estudiante.

En el discurso de un docente, este criterio de evaluación consta como un deber ser:

La evaluación formativa es lo que se debe hacer pero es una gran responsabilidad del profesor y consumen mucho el tiempo. Por ahí el



profesorado va a tener un poco de limitación o de resistencia a no querer utilizar estas formas de evaluación mucho más útiles, más amigables y mediadoras para el estudiante (A16).

- **Momentos en los que el docente obtiene datos sobre el aprendizaje de los alumnos**

Tabla 8
Momentos en los que se evalúa

Identificación de momentos	N°	%
Cuando introduce un nuevo tema o concepto	1	1,8
Momentos determinados reglamentariamente	7	12,3
A lo largo del proceso de aprendizaje	45	78,9
Tienen un cronograma particular de evaluación	2	3,5
Otros	1	1,8
No contesta	1	1,8
Total	57	100

Fuente: Cuestionario aplicado a profesores

Los profesores consideran en un porcentaje alto (78,9%) que evalúan y califican las producciones de los alumnos *a lo largo de todo el proceso de aprendizaje*, práctica que se correspondería con un modelo mental constructivista.

En este sentido se puede afirmar que los profesores tienden a valorar el cumplimiento de prácticas evaluativas a lo largo del ciclo. Olmos (2008) encuentra similares resultados en la investigación realizada con docentes de la Universidad de Salamanca.

Este dato revela que los docentes consideran más propicia la evaluación formativa que la sumativa y se evidencia en todos los niveles de edad de los profesores, en los rangos de años de docencia, en las dos categorías profesionales a las que pertenecen los docentes investigados y según los tipos de asignaturas que integran el currículo de las carreras en las que trabajan.



Sin embargo, esta posición está en contradicción⁴⁷ con el criterio dominante de los encuestados de evaluar *resultados de aprendizaje*, apuntando más bien a una evaluación sumativa, postactiva y centrada en las unidades discretas, determinada por la necesidad de registrar resultados, así como con cierta tendencia tradicional de evaluación terminal, ajustada a constatar y calificar la asimilación de los contenidos dictados en clases, por temas o unidades.

La teoría crítico-constructivista de la evaluación propone que la función formativa, sea de tipo cualitativa y cumplida a lo largo del proceso de aprendizaje. “La evaluación forma parte de un *continuum* y, como tal, debe ser *procesual, continua, integrada* en el curriculum y, con él, en el aprendizaje. No son tareas discretas, discontinuas, aisladas, insignificantes en su aislamiento. Tampoco es un apéndice de la enseñanza” (Álvarez Méndez 3).

Al revisar el contenido de las entrevistas, se advierte que la práctica de evaluación formativa no se encuentra en el modelo mental de la mayoría de profesores investigados. Las siguientes expresiones así lo demuestran:

Tenemos que evaluar dentro de una unidad a ver si es que los estudiantes han cumplido o no con lo que se ha propuesto en la unidad (A3).

(Se evalúa) sobre la base de los contenidos por unidades (C3).

(Se evalúa) de acuerdo a cómo han ido alcanzando la mayoría, los logros de aprendizaje.... (B3).

(Se evalúa) de acuerdo a los logros de aprendizaje que se plantean en las asignaturas (D3).

⁴⁷ Santos Guerra (370) denomina a lo que se señala en este trabajo como *contradicción*, con el término *paradoja*, para aludir “a la aparente incompatibilidad que está presente en un razonamiento, a la contradicción que surge al interior de una teoría, o en definitiva, a la coexistencia de planteamientos dispares en un mismo discurso o en una práctica profesional, como es la evaluación”. Ya Litwin señaló que el campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no sólo desde una perspectiva política, sino desde la pedagógica y didáctica.



El posicionamiento tradicional y conductista de la evaluación se reafirma además, al encontrar 12,3% de respuestas por el criterio de que es importante evaluar en los *momentos determinados reglamentariamente*.

La siguiente expresión de un docente da cuenta de este criterio.

En la facultad predomina el sistema del reglamento, evaluación, pruebas, lecciones, disertaciones, investigaciones, trabajo en clase, trabajos prácticos (C8).

Resulta interesante observar un porcentaje bajo de respuestas en la opción *evaluar cuando introduce un nuevo tema o concepto* (1,8%) que obedece a una visión constructivista y teóricamente refleja la importancia que se asigna a la evaluación diagnóstica. Pero este momento evaluatorio, parece no considerarse como importante entre el grupo de docentes investigados; detectar conocimientos previos de los estudiantes, no está en el modelo mental de los profesores como un elemento de evaluación constructivista, probablemente porque técnicamente, luego de su aplicación no se requiere asignar calificaciones o porque partir del conocimiento previo de los estudiantes no es considerado como necesario. Se desvanece, en consecuencia, la visión constructiva del conocimiento y la significatividad de los conocimientos previos.

Asimismo, se encuentran contradicciones en el pensamiento docente que cree estar orientado por un modelo constructivista de evaluación y que sin embargo recurre a la evaluación tradicional de asimilación de contenidos y conductista para evaluar la consecución de resultados de aprendizaje.

Seguimos el modelo educativo del constructivismo que se centra en el estudiante. Hay muchas cosas que entran en la evaluación porque ahora estamos hablando sobre desempeños auténticos, entonces tengo que ver si ese estudiante logró o no todo este cúmulo de conocimientos, destrezas y habilidades (A7).

El carácter constructivista de la respuesta anterior, se contradice con la función de la evaluación que tienen algunos profesores.



[...] para mí evaluar es saber el estado en que está el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, en otras palabras, si es que yo he dado una clase, quisiera saber si los estudiantes han asimilado o no lo que se ha impartido en la clase (A1).

Hoy, para mi evaluar es mirar el proceso, el proceso que se lleva en clase, el proceso que se lleva en pruebas, el proceso que se lleva en trabajos de investigación o indagación. Entonces, pienso que la evaluación es mirar ese proceso que hacen los estudiantes (B1).

Sin embargo el carácter procesual de la evaluación constructiva enfrenta la paradoja de pensar en objetivaciones del aprendizaje, como lo expresa el mismo docente que en líneas anteriores, conceptúa la evaluación como un proceso.

(¿Qué evalúa?) Las destrezas de solo saber hacer o alcanzar el logro, limitarse a tener el logro, no más allá, verificarlo (B1).

- **¿Quién evalúa?**

Para responder a esta pregunta se pide al docente que distribuya 100% de las evaluaciones en las siguientes opciones: el alumno evalúa su nivel de aprendizaje (autoevaluación); evalúa el profesor (heteroevaluación); la evaluación la realizan los compañeros (coevaluación).

Tabla 9
Agentes de evaluación

Autoevaluación	N°	%	Heteroevaluación	N°	%	Coevaluación	N°	%
Hasta el 25%	25	43,9	Hasta el 25%	4	7,0	Hasta el 25%	28	49,1
Hasta el 50%	14	24,6	Hasta el 50%	17	29,8	Hasta el 50%	8	14,0
Hasta el 75%	1	1,8	Hasta el 75%	20	35,1	Hasta el 75%		
Más del 75%			Más del 75%	16	28,1	Más del 75%		
No contesta	17	29,8	No contesta			No contesta	21	36,8
Total	57	100	Total	57	100	Total	57	100

Fuente: Cuestionario aplicado a profesores



Los resultados muestran que frente a la asignación de un porcentaje para la autoevaluación de los estudiantes, la mayor cantidad de docentes otorga hasta un 25%, lo que significa que más de la mitad de los profesores conceden este espacio de evaluación a los estudiantes. Sin embargo, conforme aumenta la proporción del porcentaje que se podría asignar para la autoevaluación, disminuye la frecuencia: así al asignar el 50%, el porcentaje de respuesta se reduce a 24,6% y ante un 75% de asignación, baja el porcentaje a 1,8%.

El porcentaje acumulado de la práctica de autoevaluación llega al 70,2%, lo que significa que una gran mayoría de docentes, utilizan esta modalidad de naturaleza constructivista en la evaluación con los estudiantes. Pero, las expresiones de los profesores no dan cuenta del uso de esta modalidad; más bien hay una mezcla de temor y prejuicio sobre su aplicación.

¿Cómo dejar en libertad de autoevaluarse a los estudiantes?, si estamos viendo que en el proceso no alcanzan lo que mínimamente se espera. Porque bueno, ahora en cada asignatura se pone cuatro logros del aprendizaje y muchos no alcanzan. Hacemos, sí esa retroalimentación pero no llegamos a esa conciencia de autoevaluación que puedan tener y claro sigue estando en nuestras manos como docentes la evaluación total (B5).

Hay muchos (estudiantes) que tienen una autoestima altísima y se autoevalúan más allá de lo que deberían (B5).

Para ellos (los estudiantes) es una tortura, todavía no valoran o no dimensionan la importancia y el valor de la autoevaluación (E5).

De igual manera, al analizar los instrumentos de evaluación señalados en el cuestionario, no hay referentes para la autoevaluación; por ejemplo, no se cita el uso de la entrevista como un instrumento dialogal de valoración para la evaluación compartida.

Resulta importante señalar que se encuentra un 29.8% de profesores que *no contesta*, lo que podría encubrir la inexistencia de la práctica de autoevaluación o el desconocimiento de esta particular manera de evaluar.



Se aprecia que la heteroevaluación es practicada por todos los profesores investigados pues el porcentaje acumulado llega al 100%. Con respecto a atribuir porcentajes para la heteroevaluación, las respuestas indican que existe una tendencia a aumentar la frecuencia de respuestas cuanto más alto es el porcentaje que el profesor asigna a esta situación, así: 35% de profesores destinan el 75% a la heteroevaluación; 29,8% hasta el 50% de heteroevaluación y 7% de docentes asignan hasta el 25% a su evaluación. Esta tendencia es opuesta a la analizada en autoevaluación.

Estos datos permiten entender que en el modelo mental de los profesores predomina la creencia de considerar como fundamental la heteroevaluación, consideración que deriva de los enfoques de evaluación tradicional y conductista.

No llegamos a esa conciencia de autoevaluación que puedan tener y claro sigue estando en nuestras manos como docentes la evaluación total (B5)

El maestro es el que asigna casi todo, de un cien por ciento el 80% está asignado por el docente en muchos de los casos (E5)

(Evalúa) el profesor mediante la planificación entregada al inicio del ciclo (F5).

Con respecto a la coevaluación el porcentaje acumulado es de 63,2%, lo que significa que esta es una práctica de evaluación habitual entre los docentes de la facultad. Sin embargo, de ese porcentaje casi un 50% asigna el 25% de la calificación mediante esta modalidad y el 14% concedería hasta el 50%. La tendencia a disminuir la frecuencia de casos al aumentar el porcentaje atribuido a la coevaluación, se presenta de manera similar que en la autoevaluación.

No hay datos con respecto a otorgar porcentajes más altos para la coevaluación, lo que demuestra que, pensar desde un modelo constructivista en un proceso de evaluación compartida, está aún lejos de evidenciarse. A esto se suma el 36,8% que *no contesta*, y tal como se analizó este mismo aspecto en la práctica de autoevaluación, podría reflejar desconocimiento de la modalidad o inexistencia de la práctica.



Se concluye que prevalece la evaluación desarrollada por el profesor sobre las prácticas de autoevaluación y coevaluación. Olmos (2008) reporta similar tendencia en su estudio con docentes universitarios en la Universidad de Salamanca: 88,51% de ellos practican heteroevaluación.

En las entrevistas se encuentra también la tendencia a maximizar la heteroevaluación frente a modalidades más participativas. No se encuentra en el discurso de los docentes valor a la autoevaluación ni a la coevaluación; atribuyen la escasa o nula aplicación de estas formas democráticas de evaluación a las actitudes negativas de los estudiantes.

No utilizamos coevaluación, la figura del profesor como evaluador es muy alta (B5).

Los estudiantes todavía no valoran o no dimensionan la importancia y el valor de la autoevaluación (D5).

En este apartado, conviene indicar que se encuentra en el pensamiento de los docentes, algunas creencias que por su contenido resultan importantes analizarlas.

- Considerar que los estudiantes no valoran o no dan importancia a las evaluaciones y como consecuencia no hay mejora en las calificaciones, lo que de alguna manera justifica la extendida práctica de la heteroevaluación. En este sentido el discurso docente es tremendamente fuerte, al no otorgar a los estudiantes la capacidad de reconocer, valorar y mejorar como consecuencia de la evaluación o más bien de la heteroevaluación.

Yo pienso que no, a menos que les pidamos que nos entreguen corregido el examen como en la escuela (B7).

La nota (para los estudiantes) representa solo el pase de ciclo (B7).

No sé si los estudiantes estudian para pasar, pero no necesariamente para conocer, para analizar, para estudiar... (C7).



Si están pendientes, yo creo que están pendientes pero solamente al final o sea en la calificación (D7).

Yo creo que ellos no son conscientes de que la evaluación es un proceso. O sea no es que al final de la nota ahí sabe cuánto sacó y de acuerdo a eso pasa o no pasa el ciclo o aprueban o no la materia. Yo creo que no están conscientes de que cada evaluación y cada calificación responden también a un desarrollo de ellos, desarrollo en el dominio de la asignatura, Yo creo que no están conscientes (D7).

Es importantísimo pero no tienen los estudiantes la conciencia. Yo diría que un 80% no tiene conciencia; es la nota lo que les mueve a pasar, no quedarse en supletorios (G7).

- La creencia de la figura del profesor como único agente evaluador, da paso a otra creencia generalizada: la evaluación es una actividad individual, que no requiere ni necesita del otro (colegas, compañeros, asesores, etc.) para diseñarla.

Como consecuencia de esta práctica, “el aislamiento de los profesores priva de la estimulación del trabajo por los compañeros, y de la posibilidad de recibir el apoyo necesario para progresar a lo largo de la carrera” (Bird y Little ctd en Marcelo y Vaillant 31).

Las reflexiones de los profesores en este sentido, así lo afirman:

El profesor universitario es más independiente, medio más individualista; yo creo que la evaluación si es un poco más personal aunque pienso que no debería ser así (A11).

Se van haciendo instrumentos individuales, cada uno tiene su propia forma de evaluar y sus experiencias (B11).

Es más individual (C11).



Siempre consideré una torpeza el imitar ciertas prácticas negativas evidenciadas por algunos compañeros docentes (F11).

- **¿Cómo recoge la información?**

Para obtener elementos sobre este aspecto se pidió a los profesores que indiquen la frecuencia que consideran oportuna en el empleo de variados instrumentos de evaluación, usando la siguiente escala: 1= nunca, 2=casi nunca, 3= con frecuencia, 4= siempre.

Tabla 10
Instrumentos de evaluación

Instrumentos	Nunca	Casi Nunca	Con frecuencia	Siempre	No contesta	Total
Lecciones orales programadas	19,3	14,0	35,1	12,3	19,3	100
Lecciones orales sorpresivas	47,4	22,8	7,0	0	22,8	100
Exposición oral de temas	3,5	12,3	47,4	21,1	15,8	100
Lecciones escritas programadas	10,5	21,1	31,6	21,1	15,8	100
Lecciones escritas sorpresivas	54,4	10,5	3,5	3,5	28,1	100
Pruebas objetivas	8,8	22,8	35,1	17,5	15,8	100
Pruebas tipo ensayo	8,8	17,5	50,9	8,8	14	100
Control de lectura	14	22,8	31,6	15,8	15,8	100
Resolución de problemas	12,3	12,3	38,6	24,6	12,3	100
Informes	7	21,1	35,1	15,8	21,1	100
Organizadores gráficos	8,8	15,8	36,8	15,8	22,8	100
Portafolio	15,8	24,6	22,8	15,8	21,1	100
Simulaciones	19,3	22,8	14	17,5	26,3	100
Prácticas	12,3	12,3	35,1	22,8	17,5	100
Asistencia a clases	21,1	10,5	22,8	28,1	17,5	100

Fuente: Cuestionario aplicado a profesores

De la revisión de los datos, se desprende el uso preponderante de instrumentos de evaluación que tienen como objetivo asegurar la repetición de contenidos; por lo mismo, la mayoría de docentes se inscriben en un modelo



tradicional de evaluar centrado en la acción certificadora de aprendizajes; consecuentemente los instrumentos utilizados para recoger información van de la mano con esta práctica.

Las siguientes afirmaciones de los docentes así lo demuestran:

Siempre estoy pensando y ahora los exámenes, ¿qué voy a preguntar? (B6).

Al inicio del año lectivo les entrego, junto con el Módulo de la asignatura, el Cuestionario y Guía de Lectura, con todas las preguntas sobre las que versarán las pruebas de evaluación, orales y escritas. No hay sorpresas. Los alumnos saben a qué atenerse (F6).

A mí sí me gusta y por eso también creo que a mí no me quieren mucho, porque me gusta los contenidos; si, definitivamente o sea les doy clase y les pregunto ¿por qué? (C6).

Los instrumentos de evaluación oral son básicamente lecciones y exposiciones. Las lecciones orales programadas usan *siempre y con frecuencia* 47,3% de los encuestados; es decir la mitad de los profesores mantienen esta práctica.

La exposición oral de temas presenta un porcentaje de uso aún mayor; el porcentaje acumulado entre *siempre y con frecuencia* es de 68,1%. Este instrumento en la práctica docente permite evaluar la comprensión de contenidos y se convierte en una forma de responsabilizar a los estudiantes por el desarrollo de temas. De manera informal, los estudiantes señalan que no siempre son temas bien trabajados por los compañeros y que comúnmente quedan vacíos explicativos luego de las exposiciones; a esto se suma la tendencia generalizada de exponer mediante presentaciones en programas computarizados, que limitan la capacidad expositiva o argumentativa de los estudiantes.

De los instrumentos escritos, las pruebas tipo ensayo son utilizadas de manera *frecuente* por la mitad de los profesores investigados; el porcentaje disminuye notoriamente en la opción de uso *siempre*. Resulta curioso observar que un porcentaje cercano al 25% de docentes, no utilizan *nunca y casi nunca*,



la elaboración de ensayos, instrumento considerado como importante desde el enfoque constructivista del aprendizaje y la evaluación.

A criterio de Olmos (127) esta práctica bastante usada entre los docentes universitarios se puede explicar en la fácil construcción de las pruebas tipo ensayo frente a las pruebas objetivas. Las primeras consumen poco tiempo en su formulación, sin embargo conllevan gran esfuerzo en su corrección y mayor control del subjetivismo del profesor en la calificación. No obstante de ello, son las más utilizadas y las más improvisadas.

El porcentaje acumulado del uso frecuente de lecciones escritas, es de 52,7%. El objetivo de este instrumento es constatar la asimilación de contenidos y se constituye en una práctica común del modelo tradicional para la mayoría de docentes investigados. Así lo expresa el siguiente comentario de un docente:

[...] tomo preguntas y respuestas sobre contenidos de la asignatura, que sería como se evalúa (C6).

El uso de *pruebas objetivas* tiene un porcentaje acumulado de 52%, lo que equivale a decir que más de la mitad de los docentes las utilizan de manera habitual, como una clara respuesta al modelo mental conductista de evaluación.

El control de lectura constituye también un instrumento usado con frecuencia elevada, (46,8% de docentes lo usan), como una forma de vigilancia de asimilación de contenidos.

La resolución de problemas, es un instrumento que considera que la práctica garantiza el aprendizaje. Este tipo de evaluación responde a un modelo mental conductista usado habitualmente por los profesores en un porcentaje agregado de 63,2%.

La elaboración de informes como elemento de evaluación está presente en la mitad de los docentes.

El uso de organizadores gráficos es una práctica evaluatoria del modelo constructivista y procede de la teoría del aprendizaje significativo. El porcentaje acumulado de uso frecuente es de 62,6%. Pese al importante porcentaje, no es una práctica de evaluación generalizada entre los docentes de la facultad.



Instrumentos como el portafolio de evidencias lo aplican de forma habitual para la evaluación 38,6%. Esta herramienta responde a un modelo constructivista de evaluación con una evidencia de aplicación baja entre los docentes.

Las prácticas como elemento de evaluación usual, son tenidas en cuenta por el 57,9% de docentes. Pese a su importancia, no es una modalidad generalizada de evaluación.

Las simulaciones como elemento de evaluación presenta un porcentaje acumulado de aplicación bajo entre los profesores investigados.

La asistencia a clases, pese a tener un sistema especial de control, regulado por el Sistema de Créditos y el Estatuto Universitario, es usada como elemento acostumbrado de evaluación por la mitad de los profesores

En general, se evidencia que la utilización de recursos escritos para evaluar, tiende a ser una práctica constante.

Como un dato curioso conviene indicar que pese a que en el cuestionario se dio la opción de señalar *otros* instrumentos evaluatorios, no hay respuestas, como se hubiera pensado; por ejemplo el uso de Tics no consta en el repertorio de instrumentos de evaluación de los docentes; tampoco la observación y entrevista como elementos importantes de evaluación cualitativa sustentada en un enfoque constructivista.

Resulta importante señalar que el porcentaje que no responde en este apartado, representa una cuarta parte de la población investigada.

En el contenido de las entrevistas se encuentra un discurso apegado a los requerimientos del modelo conductista implementado por CEAACES en torno a los instrumentos de evaluación, que no guarda relación con las respuestas señaladas en la encuesta; es decir constan como instrumentos importantes y de alta utilización los exámenes objetivos (52%), sin embargo la realidad es otra. Los profesores sienten que no están preparados para la elaboración de instrumentos objetivos entre ellos los denominados "reactivos"⁴⁸.

⁴⁸ Con este término se alude a planteamientos conductistas para evaluar, basados en estímulos que exigen respuestas o reacciones del estudiante con el fin de advertir la presencia o ausencia de un conocimiento, habilidad o destreza.



Ahora mismo, se ha vivido un caos terrible; primero no nos ponemos de acuerdo ni siquiera en que es logro de aprendizaje, hemos repetido una y otra vez y claro debe ser por el momento complejo por el que estamos pasando en que todo es para ayer, para ya; nos cambian los modelos, nos cambian los formatos, matrices y eso genera un caos.

Pero también se origina el caos porque no estamos preparados. Si nosotros estuviésemos preparados ya hubiésemos practicado un modelo, si hubiésemos estado capacitados, hubiésemos dado alternativas y yo creo que eso no está pasando a pesar de que claro, hay una imposición vertical, también es cierto. Pero el asunto es empezar a llenar los formatos y allí aprender. Yo creo que nos falta mucha capacitación en esa área, momentos de discusión, de compartir experiencias también, eso yo creo que falta mucho (D3).

En esta fase de acreditación coyuntural que dicen que estamos pasando, nos volvemos a (los instrumentos) positivistas pregunta-respuesta; hemos tenido que elaborar, o sea aprender a elaborar reactivos casi positivistas, ya no cabe ni siquiera una prueba semi objetiva (B3).

Como consecuencia del modelo mental que centra la evaluación en el docente y en su acción certificadora de aprendizajes, los instrumentos usados para recoger información van de la mano con esta práctica.

- **¿En qué circunstancias utiliza el trabajo grupal como elemento de evaluación?**

Para el procesamiento de la información procedente de esta pregunta de naturaleza abierta, se clasificaron las respuestas encontrándose que algunas de ellas no guardan relación con lo solicitado en la pregunta, es decir ciertos docentes no tienen claridad en distinguir el trabajo grupal como elemento de evaluación y como estrategia didáctica.



Las siguientes tablas recogen los elementos señalados:

Tabla 11
Trabajo grupal como elemento de evaluación

Indicadores	N°	%
No contesta	12	30%
Presentación de trabajos (temas)	7	17,5%
Presentación grupal (exposición y debate)	6	15%
Investigaciones (bibliográficas)	6	15%
Estudio de casos	3	7,5%
Ejercitación	2	5%
Otros	2	5%
Trabajo en clases	1	2,5%
Trabajo en campo	1	2,5%
	40	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a profesores

Tabla 12
Trabajo grupal como estrategia didáctica

Indicadores	N°	%
Aprendizaje cooperativo	5	33,3
Profundizar temas	5	33,3
Preparar temas para examen	3	20,0
Coevaluación	2	13,3
	15	100

Fuente: Cuestionario aplicado a profesores

Porcentualmente el trabajo grupal no es una práctica de evaluación generalizada entre los docentes, pues en el mejor de los casos no llega al 25% de respuestas. La presentación de temas y la exposición y debate grupal, son las circunstancias que más se utilizan para la evaluación grupal con un porcentaje acumulado de 32,5%.

Otra forma de evaluación grupal constituyen las investigaciones bibliográficas presentadas grupalmente. Técnicamente no cabría distinguir entre



estas tres formas, pues exigen exposición oral, división de trabajo más que trabajo grupal y en el caso de las exposiciones tienen ya un tema y material informativo señalado, en cambio en las investigaciones, disponen del tema pero la búsqueda de la información es el real motivo del trabajo grupal. Por lo general la calificación suele ser la misma para cada integrante del grupo, muy rara vez se hacen discriminaciones más finas de acuerdo a indicadores, para asignar la calificación individualmente. Predomina la heteroevaluación sobre la coevaluación y auto evaluación en el trabajo grupal.

En el siguiente fragmento del discurso docente se expresa lo señalado:

Yo pienso que el trabajo en grupo está infravalorado y no se lleva con cabalidad. El trabajo en grupo arrastra a muchos chicos que no deberían estar en los ciclos que están y a mí me parece que la autoevaluación del trabajo en grupo es la más importante y el diálogo que haga el grupo de cómo trabajó. Ahí se dan cuenta. Hace poco yo decía: trabajo de autoevaluación en el grupo. Primero les pareció extraño y les dicté los tres criterios: la forma creativa u original con la que trabajarán, la participación de ellos, y si el trabajo que presentaron a los compañeros servía para el debate en el curso. Les resultó muy difícil autoevaluarse. Entonces el trabajo en grupo a pesar de que se pide que hagan trabajo en grupo por esto del diálogo, el consenso y el debate, no está cumpliendo (B6).

Bordas y Cabrera (ctd en Arribas 2) mencionan la existencia de numerosos estudios que demuestran cómo el uso de metodologías activas y un sistema de evaluación formativa en el que se priorice la implicación del alumnado, el trabajo en grupo, el reparto de calificaciones o la auto-calificación, propician un aprendizaje de calidad y más satisfactorio para los alumnos (Brockbank y Mcgill, 2002; Brown y Glasner 2003; Biggs 2005; Sharp 2006 Walsh 2007).



- **Destrezas mentales requeridas en los procesos de evaluación.**

Mediante una escala de frecuencia de uso, los profesores se pronuncian sobre ciertas destrezas exigidas en los instrumentos de evaluación.

Tabla 13

Destrezas mentales requeridas en la evaluación

INDICADORES	Nunca	Casi Nunca	Con frecuencia	Siempre	No contesta	Total
Elaboración de síntesis	8,8%	10,5%	47,4%	12,3%	21,1%	100%
Aplicación de conocimientos		10,5%	42,1%	36,8%	10,5%	100%
Comprensión	1,8%	1,8%	43,9%	40,4%	12,3%	100%
Análisis y reflexión		3,5%	43,9%	40,4%	12,3%	100%
Memorización	35,1%	28,1%	17,5%	1,8%	17,5%	100%
Emisión de juicios	5,3%	19,3%	35,1%	22,8%	17,5%	100%
Identificación de lo importante	3,5%	15,8%	33,3%	26,3%	21,1%	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a profesores

En general predomina el indicador *con frecuencia* para señalar las destrezas mentales requeridas en la evaluación, en porcentajes superiores al *siempre*.

El valor más alto producto de la acumulación de porcentajes se encuentra en la destreza *comprensión de conceptos e ideas básicas de la disciplina* (84,3%).

Según la Taxonomía de Bloom (1956) y la revisión de Anderson (2001), la comprensión es un objetivo cognitivo bajo (Kennedy 23). En consecuencia, esta práctica se ubica en modelos mentales tradicional y conductista y apunta a la reproducción del conocimiento.

Con similar porcentaje acumulado se halla la destreza análisis y reflexión de contenidos, práctica constructivista que parece ser bastante exigida en los instrumentos de evaluación de los aprendizajes.

La aplicación de conocimientos, con un porcentaje aglutinado de 78,9% representa la destreza de transferir los aprendizajes a nuevos contextos,



capacidad altamente exigida en las evaluaciones a los estudiantes de la facultad. Pero los instrumentos de evaluación utilizados no reflejan este propósito. En el grupo de docentes con incorporación reciente, se da un porcentaje de 7% que consideran los *conocimientos* como criterio de evaluación, lo que refleja una concepción tradicional de la evaluación.

Con valores más bajos se encuentra la destreza elaboración de síntesis personales y creativas, que mantiene el porcentaje más alto de capacidad requerida *con frecuencia*, pero disminuye notablemente en la opción *siempre*. El uso de esta destreza guarda relación con el predominio de las pruebas tipo ensayo.

La descripción e identificación de aspectos importantes y valoración y emisión de juicios de valor tienen porcentajes acumulados bastante cercanos al 60%, lo que determina que no sean capacidades exigidas de manera generalizada en la evaluación de los estudiantes.

La capacidad de memorizar y reproducir los contenidos, que se correspondería con el primer nivel del dominio cognitivo de Bloom, no es una exigencia contemplada mayormente en las evaluaciones, pero persiste un 29,3% de docentes que exigen esta capacidad, correspondiente con el modelo mental tradicional y conductista de evaluación.

La siguiente afirmación de una docente recoge este reconocimiento:

Sigue funcionando la memoria sí, sí que funciona así. Y cuando queremos que claro, respondan a preguntas abiertas o argumentativas allí se cortan, no avanzan a hacer una argumentación (B5).

A partir de los hallazgos encontrados es posible establecer la discusión y plantear algunas conclusiones.



DISCUSIÓN

Referencia a los objetivos, preguntas de investigación e hipótesis

Con este estudio se conocieron y comprendieron los aspectos afines al planteamiento de la evaluación de los aprendizajes que están presentes en los modelos mentales de los profesores de formación docente de la Facultad de Filosofía en relación a los criterios de evaluación de aprendizajes para detectar congruencia con los enfoques: tradicional, conductista-positivista y crítico-constructivista, presentes en sus prácticas.

Los objetivos específicos procuraron:

- Establecer los enfoques pedagógicos sobre evaluación presentes en los modelos mentales de los profesores.
- Identificar los modelos mentales de los docentes en relación a los componentes de la evaluación: objeto, funciones, instrumentos, momentos y agentes.
- Explorar las formas de operar de los modelos mentales en torno a las prácticas evaluativas de los profesores.

La hipótesis de trabajo planteaba que el modelo mental de los profesores que direcciona sus criterios sobre prácticas evaluativas de aprendizajes con los estudiantes, responde mayormente a un enfoque tradicional sobre la evaluación.

La hipótesis señalada se confirma, en el sentido de encontrar un modelo mental sobre evaluación con elementos del enfoque tradicional con mayor peso, pero combinados con referentes de enfoques conductista y constructivista, lo que permite señalar como hallazgo importante un modelo mental híbrido en torno a la evaluación de los aprendizajes.

Desde la consideración de entender el carácter procesual de la evaluación, resulta indispensable suponer que cualquier actividad evaluativa en educación superior, parte de un ejercicio inicial de reflexión del docente sobre determinados aspectos implicados en el concepto en sí de la evaluación.



Así, cuál es el significado que para él tiene la evaluación, los referentes/criterios que va a emplear para plantear la evaluación, el tipo de destrezas mentales exigidas en el proceso evaluativo, el o los momentos para la ejecución de las practicas evaluativas, así como el o los agentes que evalúan y con qué instrumentos lo hacen.

Para ello la evaluación debe pensarse en función de ciertas preguntas: qué se evalúa, para qué, quién, cuándo, cómo y qué hacer con los resultados de las evaluaciones (Eurydice 2004 ctd en Moreno Olivos 569). En este sentido Olmos (2008) y López Fuentes (2001) en sus investigaciones, también participan de que cualquier planteamiento investigativo sobre evaluación debe estructurarse en función de preguntas básicas: ¿para qué evaluar?, ¿con qué criterios?, ¿cuándo? y ¿quién/es intervienen en la evaluación?

Atendiendo a estos razonamientos, el estudio se focalizó en averiguar:

¿A qué enfoque de evaluación, de entre los siguientes: tradicional, conductista-positivista o tecnocrático y crítico-constructivista responden los modelos mentales de los profesores en su práctica evaluativa?

¿Cómo operan los modelos mentales de los profesores en torno a concebir el objeto de la evaluación (¿qué es evaluar, cómo decide el docente lo que evalúa en los estudiantes?), entender la función de la evaluación (¿cuál es el uso que hace de lo evaluado?, cuál es la importancia que tiene conocer lo evaluado?) seleccionar los instrumentos de la evaluación (¿cómo y con qué realiza la evaluación?) definir los momentos de la evaluación (¿cuándo evalúa a sus alumnos?, cómo determina esos momentos?) y ubicar el o los agentes de este proceso.

Breve resumen sobre lo que se encontró

Los resultados encontrados giran en torno a aspectos fundamentales sobre los planteamientos que los docentes realizan sobre la evaluación, tema tratado en amplitud y profundidad en este estudio.

Con respecto al **perfil de los profesores investigados**, se evidencia que no hay rasgos definitorios que homogenicen a este sector sobre la evaluación educativa. La variada composición de espacios académicos que caracteriza a la



Facultad de Filosofía, funciona como una especie de microcosmos, en el que conviven profesionales de la docencia con formación disciplinar diferente. La formación docente que es el único criterio que iguala a la población estudiada, al parecer no ha generado un proceso formativo similar en la teoría de la evaluación educativa.

De los planteamientos sobre evaluación

Con respecto a la función de la evaluación: ¿qué es y para qué sirve? se concluye que en el grupo de docentes investigado, predomina una función sumativa de la evaluación, con énfasis en detectar los avances de los estudiantes respecto a su punto de partida pero en función de los resultados de su acción docente⁴⁹. Es decir hay una tendencia mayoritaria por un enfoque conductista de la evaluación. Es reiterativa la creencia de que la evaluación sirve para constatar el proceso de asimilación en los estudiantes como resultado de la enseñanza, con lo que se corrobora la presencia del modelo mental ligado al paradigma proceso-producto, que establece relaciones entre el proceso (conducta del profesor) y el producto (resultados medibles que alcanzan los alumnos).

Sin embargo, esta tendencia está mezclada con elementos del modelo mental tradicional por el privilegio en la reproducción de conocimientos. Es decir, se evidencia también una concepción de la enseñanza como proceso de transmisión–recepción, con carácter acumulativo. Esta propensión coincide con la encontrada por Graciela Di Franco, quien en las conclusiones de su tesis de maestría *Representaciones docentes en la evaluación escolar*⁵⁰ (2003) indica que “la evaluación formal en este sentido, recupera el recuerdo y no se cuestiona el no aprendizaje” (221). El centramiento en el recuerdo para reproducir la información señala un claro enfoque residual. Este residuo cognitivo es lo que se califica. Su propósito es comprobar que los contenidos y

⁴⁹ Di Franco (234) asume la expresión *didáctica ingenua* de Pruzzo (1997) para referirse a la tendencia que concibe una relación lineal entre la enseñanza y el aprendizaje, en tanto que si la profesora dio el tema, el alumno lo aprendió.

⁵⁰ Di Franco utiliza el término escolar para referirse al contexto educativo de nivel medio y universitario, ámbitos de su investigación.



técnicas que el profesor ha planeado para ese período de tiempo han sido adquiridos por el alumno y éste es capaz de demostrar ante el estímulo de una evaluación, que los adquirió, que los tiene, que su memoria los registra (y no necesariamente que los construyó significativamente) (Di Franco 221- 222)⁵¹.

La función educativa, formativa y de mejora constante del proceso de enseñanza-aprendizaje se observa con menor fuerza.

Con estos resultados se advierte cierta contradicción entre el significado que la evaluación tiene para los profesores y las funciones que le atribuyen en la práctica; es decir el docente considera que la evaluación debe desarrollarse a lo largo del curso para replantear los programas, mejorar los instrumentos didácticos, reflexionar críticamente sobre los métodos de enseñanza pero coincidiendo con las conclusiones de Susana Olmos (2008) “en su quehacer diario se decantan por una evaluación final o a lo largo del curso, pero sin incorporar la retroalimentación necesaria que contribuya a la mejora del proceso en los elementos que constituyen el mismo” (Olmos 510).

Similares resultados encuentra Graciela Pérez Rivera (24) en su estudio *La evaluación de los aprendizajes*, con profesores universitarios de México (2007). La investigadora concluye que “pocos profesores pueden llevar a cabo la evaluación como acción formativa para los alumnos, o para el mejoramiento de su práctica docente porque la valoración de la forma en que se está llevando a cabo el binomio enseñanza-aprendizaje, como proceso en movimiento y las características de continuidad y paralelismo, tanto de éste como del de evaluación, como aspectos de gran importancia en la docencia, **están en la conciencia de pocos profesores y por tanto no forman parte de la intencionalidad que tienen para enseñar y evaluar**”.

⁵¹ A criterio de Di Franco (234) la evaluación formal que predomina en la toma de decisiones de los profesores, sostiene una concepción de la enseñanza como proceso de transmisión-recepción, transvasamiento, donación- con carácter acumulativo. Es decir una concepción bancaria según Freire (1979) en la que el docente puede depositar los contenidos en la cabeza de los estudiantes, que posponen la tarea de “estudiar” a momentos previos a la evaluación. El rol de los contenidos es importante en cuanto puedan repetirse. Se presentan tan extensos y fragmentados que en la evaluación sólo pueden movilizarse procesos intelectuales básicos como la memorización superficial de vasta cantidad de información en desmedro de las vinculaciones significativas. Los alumnos desempeñan un papel receptivo y el profesor aparece como responsable de transmitir la información disponible.



Conviene destacar, en apego a las conclusiones del estudio de Ida Gorodokín, *La formación docente y su relación con la epistemología* (6) que contrariamente a lo que se supone, respecto del asomo de un nuevo modelo pedagógico y de evaluación que orienta un proyecto político y que se supone entierra al anterior, “la concepción de la actividad de conocer y de cómo evaluarla permanece aún en la institución educativa con un alto grado de consenso. Posiblemente lo que más ha variado son los discursos sobre educación, pero en el fondo, las prácticas docentes tradicionales que impregnan la cultura escolar permanecen. De hecho, este mismo panorama se encuentra en este estudio: docentes con un discurso conductista-tecnocrático pero con prácticas de fondo tradicional.

Momentos para evaluar

Si bien los profesores de la muestra consideran que lo óptimo es evaluar las producciones de los estudiantes *a lo largo del proceso de aprendizaje* -con lo que demuestran una visión constructivista importante sobre evaluación- al relacionar otras respuestas como la función de la evaluación, los instrumentos, las destrezas requeridas, los agentes de evaluación implicados, se concluye que al evaluar *resultados de aprendizaje*, se apunta a una evaluación sumativa, post activa y centrada en las unidades discretas, determinada por la necesidad de registrar resultados, así como con cierta tendencia tradicional de evaluación terminal, ajustada a constatar y calificar la asimilación de los contenidos dictados en clases, por temas o unidades.

Asimismo se evidencia que no se consideran momentos para la evaluación diagnóstica cuya función, “puede permitir a los profesores identificar los conceptos construidos con anterioridad para articularlos con los conocimientos nuevos, activando la memoria comprensiva y la transferencia a nuevas situaciones” (Di Franco 231) o “identificar errores inducidos desde la enseñanza, generar contraejemplos, provocar insatisfacción en los saberes erróneos y habilitar la presentación de nuevos conceptos, explicaciones, ejemplos” (Pruzzo ctd en Di Franco 231).



“La ausencia de evaluación diagnóstica reduce las posibilidades de activar el conflicto socio-cognitivo y provocar aprendizaje. Tampoco se activan otros motivos intrínsecos del aprendizaje como son la competencia y la reciprocidad. La ausencia de evaluación de aprendizajes previos reduce la posibilidad de diagnosticar la situación de cada uno y desde ese diagnóstico, ayudar a aprender” (Di Franco 231). Se reduce también la capacidad de reflexión y la metacognición para que el estudiante asuma este proceso.

Agentes de evaluación

Se constata que en el modelo mental de la totalidad de los profesores encuestados, predomina la creencia de considerar como fundamental la heteroevaluación. No hay una evaluación participativa generalizada y la figura del profesor como único agente evaluador es alta. Esta tendencia se ubica en el modelo mental tradicional de evaluar los aprendizajes. Se constata una creencia de los profesores sobre la infravaloración que los estudiantes dan al proceso de evaluación de sus aprendizajes tanto a la heteroevaluación como a aquellas más participativas y democráticas. Consecuentemente no hay una práctica generalizada de coevaluación y autoevaluación, lo que convierte a la evaluación educativa en una actividad individual de cada profesor.

Similares resultados reportan Rodríguez Gómez y otros (15) en el estudio *La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad* (Cádiz 2010). Concluyen que el tipo de evaluación que predomina es el de “evaluación tradicional” ya que sigue siendo un proceso diseñado, ejecutado y controlado esencialmente por parte del docente, no evidenciándose la participación de los estudiantes a través de estrategias evaluativas de carácter alternativo como la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación. Circunstancias como discutir, compartir y consensuar a través de la coevaluación no es una práctica evaluativa que se realice en las aulas universitarias, a criterio de los investigadores señalados.



Instrumentos de evaluación

Se concluye que los profesores se inclinan por el uso de instrumentos que permiten evaluar la comprensión de contenidos tanto de forma oral como escrita. Persisten dificultades en adaptarse a las nuevas exigencias de evaluación institucional: los resultados de aprendizaje. Predomina el uso de exámenes sobre otras formas de evaluación. L. Vázquez (ctd en Prieto 9) señala las graves consecuencias del uso y abuso de este tipo de instrumento al señalar que: “evaluar acudiendo a instrumentos que privilegian la simple memorización y reproducción de textos, produce efectos devastadores en los estudiantes: se tornan miedosos y ansiosos, aprenden a desconfiar de sus habilidades y conocimientos y terminan aceptando como válidas las supuestas certezas, provocando una distorsión del conocimiento, en vez de apoyar su construcción”.

Destrezas evaluadas

Los resultados del estudio demuestran que los docentes señalan toda una gama de destrezas intelectuales exigidas en sus evaluaciones, desde la comprensión de conceptos e ideas básicas de la disciplina hasta la emisión de juicios. Sin embargo, al relacionar este aspecto con los instrumentos y los momentos de evaluación, no se encuentra una relación adecuada, por lo que se concluye que las destrezas más usadas continúan siendo el conocimiento y la comprensión de conocimientos.

Di Franco en las conclusiones de su estudio, recurre a las expresiones de Santos Guerra para calificar esta práctica evaluatoria: “la forma de practicar la evaluación potencia o debilita un tipo de operaciones intelectuales”. En términos de complejidad intelectual, las tareas podrían oscilar entre las menos potentes (memorizar) y las más potentes (crear). La evaluación está puesta al servicio de las tareas intelectualmente más pobres: la copia y la memorización (Di Franco 210).



REFLEXIONES FINALES

¿Cómo operan los modelos mentales en torno a las prácticas evaluativas de los profesores universitarios?

De los resultados se desprende que el profesorado mantiene un conjunto de prácticas evaluativas derivadas más bien de **concepciones y creencias que configuran modelos mentales diversos**, los que determinan las acciones de los profesores en base a su experiencia formativa, a sus subjetividades y menos de acuerdo a teorías científicas respecto de la evaluación (Álvarez Méndez 2001; Prieto 2008; Rueda y Torquemada 2008; Gómez y Seda 2008; Fortoul 2008; Moreno Olivos 2002, 2007, 2009; Pérez Rivera 2007; Alliaud 2007; Marcelo y Vaillant 2011).

Esta configuración determina la presencia de modelos mentales que podrían definirse como “*híbridos*” es, decir formas de pensar respecto de la evaluación “como mezclas y combinaciones entre elementos de origen y naturaleza teórica distinta” (Sandoval 72) que afectan sustancialmente la práctica evaluativa.

Dichos híbridos mentales⁵² se constituyen de elementos tradicionales y conductistas en mayor porcentaje y menos desde una visión crítica y constructivista de la evaluación, que entiende las producciones de los estudiantes como auténticos desafíos que permiten reconocer las dificultades, limitaciones y potencialidades del proceso del aprender.

⁵² En el informe final de la investigación La relación teoría –práctica en la formación docente para la innovación (Cuenca 2012) existe un hallazgo importante sobre modelos mentales híbridos.

Al comparar los modelos mentales sobre aprendizaje y enseñanza en estudiantes que inician la carrera con los que termina, se encuentra que “la gran mayoría de estudiantes de ambos ciclos y de maestras (orientadoras de la práctica) tienen modelos mentales en los que se mezclan los dos paradigmas opuestos (modelos híbridos). Las dos hibridaciones más comunes son, por una parte, la que combina un concepto de enseñanza centrada en el maestro (transmisión) con uno de aprendizaje centrado en el estudiante (construcción), y por otra, la que combina enseñanza como transmisión y mediación pedagógica al mismo tiempo. En ambos casos la constante es el concepto de enseñanza como transmisión.



El modelo conceptual de hibridación propuesto por Sandoval⁵³ (72) – como elemento de análisis social de fenómenos como la interculturalidad, las culturas producto de las migraciones, las nuevas territorialidades- destaca algunos principios, dos de los cuales bien podrían explicar la hibridación de modelos mentales en educación y particularmente en la evaluación educativa. Uno de ellos es el **principio asociativo de novedad**, implícito en la acción de establecer mezclas, cruzamientos y combinaciones entre elementos de origen y naturaleza distinta (Sandoval 72), que lograrían ocasionar tensiones por la diversidad de las posiciones que se hibridan.

Al respecto se encuentran estudios sobre las resistencias entre las visiones crítico-constructivistas y las de modernización o tecnificación educativas propuestas en la mayoría de reformas educativas y particularmente universitarias.

Ossa Montoya y otros (89) en estudios realizados en facultades de educación en Colombia (2012) señalan la tensión entre concepciones de formación y educación coherentes con unas representaciones de la sociedad moderna, donde la tecnología educativa es valorada por las instituciones educativas como utopía favorable al desarrollo social, científico y tecnológico y concepciones de formación y educación que encarnan críticas y resistencias a los procesos de modernización y tecnificación educativa centrados en la instrumentalización o colonización por parte de disposiciones funcionales de los sistemas sociales.

En el contexto ecuatoriano, Arturo Villavicencio en el ensayo *¿Hacia dónde va el Proyecto Universitario de la Revolución Ciudadana?* señala similar tensión al advertir que: “Existe una peligrosa tendencia a adoptar esquemas educativos, modelos de universidades, criterios de calidad, quizás exitosos en otros contextos, como ejemplos para ser trasplantados automáticamente y ser

⁵³ Sandoval considera que la globalización es el mejor ejemplo de hibridación entre la modernidad y la tradicionalidad que homogeniza y heterogeniza; totaliza y fragmenta; integra y margina; articula y desagrega, lo que genera una relación de tensión o de conflicto entre prácticas hegemónicas y subordinadas (49).



imitados, sin cuestionar la pertinencia de tales esquemas a realidades como la nuestra” (10).

Villavicencio critica la adopción de conceptos y modelos foráneos principalmente por no ser repensados y reinterpretados en provecho de una formación y desarrollo del conocimiento al servicio de un proyecto ético-político de sociedad (18-19). Por ello califica a estas tendencias como un *neocolonialismo académico* (8). Cuestiona muy críticamente “el afán de la SENESCYT de retirar de manera inminente a un alto porcentaje de docentes (probablemente para anular modelos mentales que estén contrariando la modernización universitaria centrada en procesos tecnológicos) para ser sustituidos curiosamente por *viejos docentes* extranjeros en el marco del programa Prometeo-Viejos Sabios” (18).

Otro principio explicativo de la hibridación señalado por Sandoval (72) es el de “**mejoramiento y rendimiento** buscado a través de la imitación, la experimentación y el aprendizaje y/o la búsqueda de equivalencias de modelos y prácticas sociales, referido a contextos institucionales y socio culturales de naturaleza distinta”.

En el ámbito de la educación superior, Luz Adriana Osorio en su investigación *Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: un estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes* (2010) recurre a la caracterización de Graham (ctd en Osorio 3) quien presenta el aprendizaje híbrido como la convergencia de dos ambientes de aprendizajes arquetípicos. “Por un lado están los tradicionales ambientes de aprendizaje cara a cara que han sido usados durante siglos, por otro, se tienen los ambientes de aprendizaje distribuidos que han empezado a crecer y a expandirse de manera exponencial a la par que la expansión de las posibilidades tecnológicas de comunicación e interacción distribuida”(Graham ctd en Osorio 3).

Expresa Graham que en el pasado estos dos ambientes de aprendizaje han permanecido ampliamente separados porque constituyen diferentes combinaciones de métodos y medios y se han dirigido a audiencias diferentes. Actualmente, y habiendo explorado ambos ambientes por separado, tanto sus



bondades como limitaciones, se abre la posibilidad de combinarlos y aprovecharlos sin necesidad de renunciar a ninguno de ellos (Graham ctd en Osorio 3).

El concepto de híbrido que se mantiene en la investigación referida, es el de un producto resultado del “cruce de dos elementos de origen diferenciado, cuyo resultado está totalmente integrado, es inseparable” (Graham ctd en Osorio 3).

Ambos principios explicarían el modelo mental híbrido de los profesores de la muestra sobre evaluación de los aprendizajes, al encontrarse en un contexto institucional en el que por un lado en el Modelo Educativo de la Universidad de Cuenca, se evidencia un fundamento crítico constructivista para el accionar educativo y por otro las exigencias de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT) por imponer un modelo educativo con claro fundamento conductista-tecnocrático, garantía de eficiencia y calidad. A ello se suma los rezagos de la formación tradicional experimentada por la gran mayoría de docentes en su trayectoria escolar.

Sobre este proceso de hibridación, resulta interesante analizar la explicación metafórica de “acumulación arqueológica” que plantea Alicia Camilloni. “En la mente de los profesores lo más antiguo parece quedar sepultado cuando aflora sólo lo nuevo o novísimo. Pero lo antiguo no se desvanece totalmente y vuelve a aparecer en la superficie cuando la voluntad de explicar los procesos que acaecen en el aula así lo exigen. Queda guardado, de este modo, en la memoria para su uso en las situaciones en que resulte conveniente apelar a esa noción, momentáneamente abandonada hasta que sea oportuno” (Camilloni 47).

Conviene destacar, coincidiendo con Sandoval, que los resultados de la hibridación no siempre son positivos ya que si bien pueden producirse hibridaciones eficaces –como en el caso de los ambientes de aprendizaje híbridos- también pueden generarse hibridaciones funestas o negativas, pues los cruzamientos y mezclas no son resultado de acciones conscientes y elecciones claras de los actores sino que están condicionadas por relaciones de fuerza y de poder, por el conflicto, por la lucha y por la negociación de intereses



entre ellos En este sentido el autor reporta en hibridaciones de shock, contención, regresión o impulso de los procesos de cambio con mayor o menor intensidad (Sandoval 74).

El siguiente fragmento del discurso de un docente de la facultad, ilustra las sensaciones enfrentadas ante el proceso de cambio generado en la universidad ecuatoriana:

En esta fase de acreditación coyuntural que dicen que estamos pasando, nos volvemos a los positivistas, pregunta-respuesta, hemos tenido que elaborar, o sea aprender a elaborar reactivos casi positivistas, ya no cabe ni siquiera una prueba semi objetiva. (La evaluación) es como una camisa de fuerza en la que nos están metiendo y vemos que los chicos ya no son capaces de inferir información de un texto y poder responder una pregunta abierta, la argumentación es bastante limitada (A7).

Algunos estudios demuestran las consecuencias negativas de lo que se ha denominado como evaluación híbrida. Graciela Di Franco (236-238) señala algunas de ellas a las que se adhiere este estudio:

- La evaluación híbrida se descentra del sujeto y de la comprensión.
- La evaluación híbrida nace estéril para custodiar el aprendizaje y deja en evidencia una enseñanza irrelevante. Tal como se ha podido analizar en los casos estudiados en amplitud mediante el cuestionario y en profundidad con la entrevista, la evaluación no guarda coherencia con las prácticas educativas de los docentes.
- La evaluación híbrida sostiene el control, pero se pierde el aprendizaje. La evaluación de cuenta del lugar del saber, concentrado en docentes y textos y también del lugar que van a ocupar las carpetas, las lecciones y pruebas, en ese saber.
- La evaluación híbrida refuerza la memoria y pierde de vista que los contenidos son importantes sólo si se transforman en elementos de pensamiento, modos de pensar que comanden la acción. No son saberes para recordar de memoria, para copiar, son saberes que una vez comprendidos pueden almacenarse en la memoria para tenerlos



disponibles al enfrentar los problemas que plantea el mundo de la vida y en ese sentido dirigen la acción.

De este análisis se concluye que el objetivo general de la investigación que apuntó a “comprender los modelos mentales de los profesores de la Facultad de Filosofía con respecto a los criterios de evaluación de los aprendizajes para detectar congruencia con los enfoques: tradicional, conductista-positivista y crítico-constructivista, presentes en sus prácticas” reporta una configuración híbrida, multi-modal en sus concepciones y creencias sobre evaluación.

Con este criterio la hipótesis planteada se confirma parcialmente, en el sentido de encontrar, sin duda, un amplio espectro de concepciones y creencias fundamentadas en el enfoque tradicional, pero además conjugadas con elementos del modelo conductista, producto de las recientes incorporaciones al modelo educativo universitario desde la SENESCYT. A este panorama hay que añadir que la Facultad de Filosofía no tiene un modelo educativo explícito; este más bien es desarrollado en cada carrera, de donde proviene en algunos casos una mirada crítica-constructivista, que también se evidencia en el modelo mental de evaluación educativa, pero indudablemente con menos presencia teórica y práctica que lo tradicional y tecnocrático.

Cabe señalar que para la formación docente de los estudiantes de las siete carreras con esta orientación, existe la instancia académica denominada Departamento de Educación, bajo cuya responsabilidad está el Currículo Educativo como el espacio de formación docente con un fundamento pedagógico crítico-constructivista⁵⁴. Al parecer dicha fundamentación teórica que debería reflejarse en prácticas educativas, como las de evaluación de los aprendizajes, no es asumida por los docentes de la mayoría de las carreras, por lo que continua una influencia tradicional⁵⁵. Si a esta circunstancia se añade la

⁵⁴ La propuesta del Currículo Educativo fue presentada por el Departamento de Educación al Consejo Directivo de la Facultad en enero de 2009 y aprobada en abril del mismo año.

⁵⁵ En tanto el proceso educativo sea mirado como un producto de la enseñanza, el trasfondo siempre será tradicional.



influencia del modelo tecnocrático vertido desde la SENESCYT, es entendible la formación del modelo híbrido sobre evaluación de los aprendizajes.

El peligroso sistema de creencias en torno a los aspectos de la evaluación educativa

Del análisis de los resultados se evidencia que en los docentes investigados se presenta un sistema de creencias, que justifican el modelo mental construido sobre la evaluación. Así, existe un predominio tradicional de la evaluación en tanto sirve para constatar asimilación de conocimientos; la “estructura de la enseñanza está determinada desde la evaluación” (Di Franco 229); el profesor pese a tener exigencias de planificar y evaluar por resultados de aprendizaje insiste en evaluar los conocimientos que transmite; la evaluación es básicamente sumativa; el profesor es el principal agente evaluador; los exámenes son los instrumentos de recogida de información más usados; la destreza mental más exigida es la memorización y la evaluación tiene matices muy fuertes de control.

A esto se añade una creencia peligrosa en el sentido de categorizar al estudiante axiológicamente como malo, vago, perezoso único responsable por sus calificaciones. Según Santos Guerra (376) “los procesos atributivos que se plantean respecto al fracaso de los alumnos suelen focalizarse en comportamientos de éstos y no de los profesores o de la institución: son vagos, son torpes, están mal preparados, no saben estudiar, están desmotivados, no asisten a clases”.

La caracterización negativa de los estudiantes también es señalada por Di Franco (227) pues acota en su investigación que “el 80% de los profesores consultados centra las responsabilidades del fracaso escolar en causas externas a las prácticas pedagógicas: causas sociales, culturales, familiares, institucionales. Fundamentalmente, son los alumnos (con su desidia, falta de interés, de participación) los responsables inevitables del fracaso. Generan así una mirada excluyente que no los involucra”.



Las responsabilidades del fracaso escolar se localizan así fuera del control de las organizaciones existentes de la sociedad. Una vez que éste se certifica, a esa persona no le queda otra salida que la de aceptar dichas insuficiencias y procurar sobrellevarlas lo mejor posible (Torres Santomé ctd en Di Franco 227).

Si a esto se suma un sistema de creencias que procede del enfoque tecnocrático actual en educación superior, como el privilegio de enseñar para el logro de resultados de aprendizaje; la confusión conceptual entre competencias, logros, objetivos de aprendizaje; la magnificación de la tecnología en la enseñanza; la peligrosa tendencia a configurar desde el Estado, instancias burocráticas de poder y control sobre la investigación y el conocimiento⁵⁶ (Villavicencio 24) sobre todo con la expedición del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), la homogenización de universidades y carreras, la evaluación de estudiantes y profesores con criterios absolutamente meritocráticos, etc. probablemente se reforzará el modelo mental tradicional sobre evaluación.

Por lo expuesto, como Facultad formadora de docentes, es su responsabilidad entender el impacto de los modelos mentales tanto de profesores como de estudiantes de educación, pues se ha documentado y demostrado en este estudio a partir de algunos resultados de investigaciones, que las creencias y concepciones que los profesores traen consigo cuando se implican en la docencia universitaria, afectan de manera directa en su desempeño profesional. Siguiendo las palabras de Pruzzo, “al desocultar las representaciones es posible conseguir que la evaluación se entrame en la enseñanza a modo de dos fases del mismo proceso, la enseñanza y la evaluación como aspectos inescindibles del acto educativo” (Pruzzo ctd en Di Franco 238).

⁵⁶ Villavicencio denomina a esta función controladora como “policía académica” (48).



La evaluación es un asunto de experiencia

Otro importante elemento de análisis del presente trabajo, es constatar la débil importancia que los profesores asignan al proceso evaluativo, tanto en la formación inicial como en los años de servicio en la docencia universitaria. Es recurrente el criterio de la experiencia acumulada como elemento que fundamenta la evaluación. Además en algunos discursos de los docentes de la muestra se recoge una sensación de insatisfacción sobre su formación docente inicial en este ámbito; limitación que no se corrige desde una necesidad individual sino que se atribuye a la institución la responsabilidad de mejorarla por la vía de la capacitación. En algunos casos, inclusive se declara abiertamente un desconocimiento de modelos de evaluación.

En este sentido, hay coincidencia con los resultados de Mario Rueda y Alma Torquemada *Las concepciones sobre “evaluación” de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente* (México 2008). Los autores señalados indican que para los profesores universitarios no parece necesario definir el acto evaluativo con precisión, ni sus objetivos, el universo de referencia de las situaciones posibles a evaluar, los criterios, la forma de sintetizar la información disponible, la manera de interpretarla, o la utilización de los resultados (99).

De ahí que la evaluación sea “un acto sincrético estrechamente ligado a la persona del evaluador y reconocido como tal, en la medida en que él es quien ha conducido el aprendizaje” (De Ketele ctd en Rueda y Torquemada 99).

Por todo lo anterior, “la evaluación está orientada primordialmente a certificar el éxito de los aprendizajes de los estudiantes⁵⁷”, al priorizar una valoración estrictamente cuantitativa (Rueda y Torquemada 99-101).

Semejante situación es confirmada también en los estudios de Pérez Rivera (26); en las conclusiones de su investigación y en acuerdo con el pensamiento de Coll y Martín, señala que “es evidente que sin una práctica

⁵⁷ Los resultados de la investigación de estos autores, indican que un alto porcentaje (48.5%) asocian la evaluación a cuestiones de medición y retención del conocimiento, así como la aplicación de instrumentos de evaluación o exámenes hacia el alumno al finalizar su proceso de aprendizaje.



coherente y una formación o referente teórico conceptual claro y consciente por parte de los profesores sobre la evaluación, la función de ésta en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las actividades para llevarla a cabo pierden mucho su razón de ser y pueden convertirse en prácticas evaluativas con una fuerte orientación tecnicista o que privilegian lo burocrático-administrativo sobre lo académico”.

En palabras de Coll y Martín “sin esta formación, las prácticas evaluativas pueden ser evidentemente contradictorias, sin que los profesores se den cuenta de ello y “[...] también pueden reducirse a cuantificaciones simplistas y perder toda su riqueza interpretativa, aportando muy poco al proceso de aprendizaje y enseñanza” (Coll y Martín ctd en Pérez Rivera 26).

Se debe insistir en que frente a la falta de conocimientos claros sobre enfoques evaluativos, los profesores exigen mejoras a la universidad. Esta creencia es señalada también en el estudio de López Fuentes como la necesidad de los docentes de cursos para aprender a evaluar. Pero ya se ha indicado que, la capacitación tiene un escaso valor transformativo de concepciones y creencias y consecuentemente de cambio real en la prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación si no va acompañado de la “mediación de los procesos de aplicación y reflexión en cuatro diferentes ámbitos: el dominio personal (conocimientos, creencias y actitudes del docente); el dominio de la práctica de enseñanza; el de las consecuencias en el aprendizaje de los estudiantes; y el dominio externo” (Clarke y Hollingsworth ctd en Marcelo y Vaillant 71) Estos autores plantean que las mejoras en el desempeño profesional se producen tanto por la propia reflexión de los docentes como por la aplicación de nuevos procedimientos, es decir mediante procesos interconectados y no lineales.



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las principales conclusiones de este estudio tienen por objeto alertar sobre las limitaciones y consecuencias de una práctica evaluatoria de los aprendizajes fundamentadas en modelos mentales alejados o en contradicción con teorías pedagógicas que enfatizan en el carácter formativo de la evaluación educativa.

Se ha demostrado a lo largo del tratamiento temático, que las concepciones y creencias que configuran los modelos mentales de los profesores, guían su accionar a partir de referentes interiorizados en el proceso de socialización del educador a lo largo de su trayectoria de formación. Este modelado implica la adopción de un conjunto de saberes, acciones y decisiones que actúan como filtros cuando el docente enfrenta la tarea de educar y evaluar haciendo evidente su propia concepción sobre el conocimiento, la educación, el aprendizaje, la evaluación. “Darla por sobreentendida, a partir de la experiencia vivida como alumno o acumulada como profesor, es ignorar la asunción de responsabilidades personales y descartar o esquivar los compromisos conceptuales, ideológicos y sociales a los que cada uno pueda llegar en y con su práctica docente” (Álvarez Méndez 13).

Se debe advertir también que frente a las actuales exigencias sobre el rol del docente universitario, expuestas en un marco normativo que le demanda competencias desde la más pura tradición conductista, es posible prever la hibridación de sus modelos mentales, a partir de la tensión entre el cumplimiento de la norma, la configuración mental sobre evaluación de los aprendizajes, adquirida en su tránsito educativo y los referentes crítico-constructivistas en que se fundamenta la formación docente en la Facultad de Filosofía.

Ante ello, resulta indispensable la revisión de las concepciones y creencias que guían el accionar de los profesores universitarios para llegar al análisis de los referentes epistemológicos que hacen que enseñen y evalúen como lo hacen. De esta manera se comprenderá que la evaluación debe estar



referida a como entienden el proceso de conocimiento, la relevancia y significatividad de lo que se enseña y cuáles son las mejores formas de informarse sobre los aprendizajes de los estudiantes.

En este sentido, es necesario iniciar una búsqueda de alternativas para el abordaje de la evaluación, reconociendo la existencia de modelos teóricos que sugieren diversas funciones de la evaluación. Por lo tanto, resulta primordial hacer un tratamiento sistemático sobre la evaluación de los aprendizajes reconociendo sus orientaciones y recuperando el sentido mismo de la evaluación. Así, en la medida en que se desarrollen investigaciones que contrasten opiniones de docentes y alumnos con el análisis de instrumentos de evaluación, se tendrán mayores posibilidades de ofrecer alternativas de mejora hacia los programas de evaluación (Rueda y Torquemada 111).

Finalmente se debe considerar que las conclusiones presentadas no pueden generalizarse dadas las características el abordaje cualitativo, cuyo objetivo es más bien comprensivo respecto de los modelos mentales de un grupo de docentes de una facultad y en una institución educativa. Pero si se replicara la investigación a otras facultades de la universidad, probablemente los resultados serían más alarmantes frente a la creencia generalizada de que para enseñar basta con el dominio de la disciplina.

Al respecto Mónica Feixas, señala una limitación similar en los resultados de su investigación *Enfoques y concepciones docentes en la Universidad* (2010).

Cada docente expresa y representa su docencia de manera muy singular, a partir de sus creencias y experiencias fruto de su trayectoria personal y profesional. Las concepciones y enfoques docentes del profesorado de nuestro estudio son también particulares; podría ser que los otros académicos de las mismas universidades que no han participado en la investigación o bien académicos de otras universidades ofrecieran resultados diferentes. La investigación, por lo tanto, está limitada a un contexto y a un momento dado. Pese a esto, no podemos dejar de manifestar nuestra convicción de que en otros contextos encontraríamos enfoques docentes muy parecidos con variaciones particulares, al menos dentro el sistema universitario español (Feixas 24).



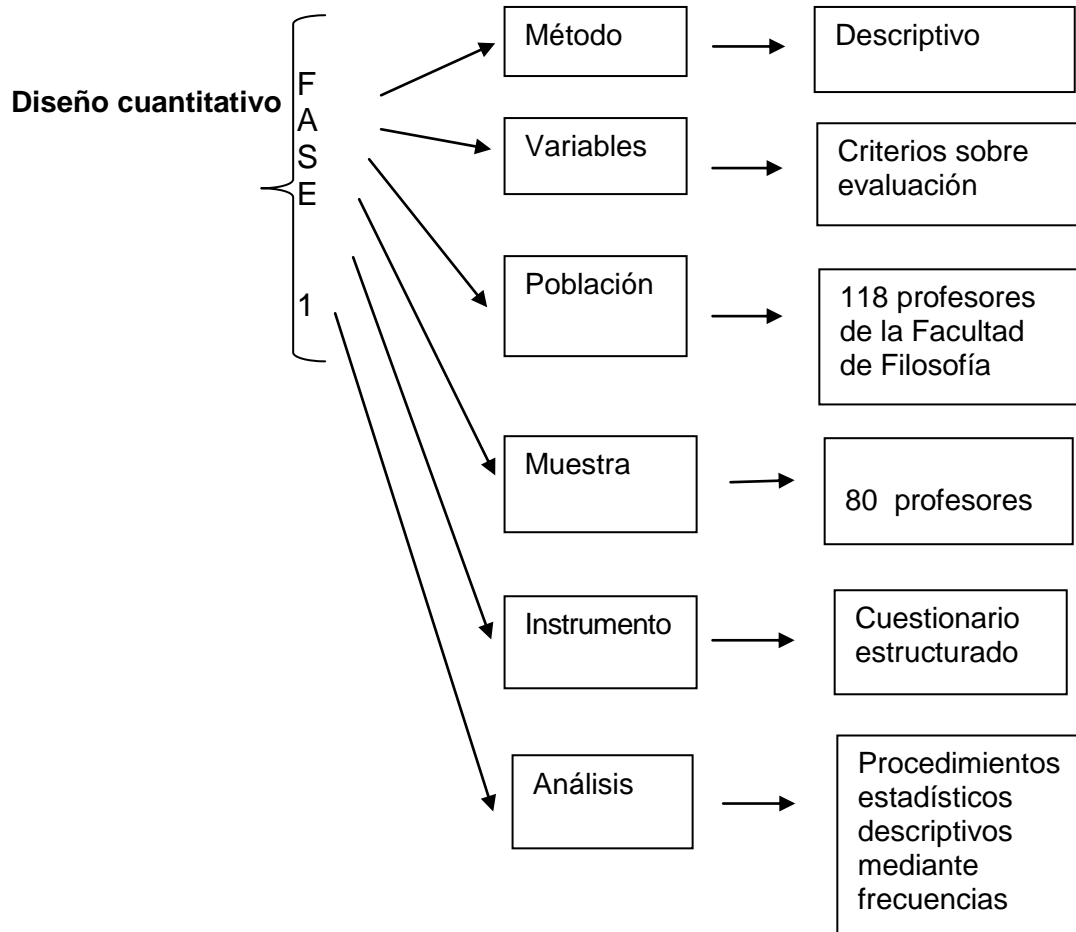
Sin embargo, los resultados presentados llaman la atención sobre la necesidad de nuevas investigaciones sobre el pensamiento docente, la cultura escolar, las prácticas educativas desde la mirada de profesores y estudiantes, para generar procesos formativos que trasciendan la capacitación instrumental y permitan apropiarse de una teoría de la evaluación educadora, en palabras de Di Franco “un tipo de evaluación que decodifica necesidades, andamia y sostiene la curiosidad y la comprensión posibilitando el aprendizaje. Esta evaluación se hace cargo de garantizar el derecho a aprender de los estudiantes” (Di Franco 239).



ANEXOS



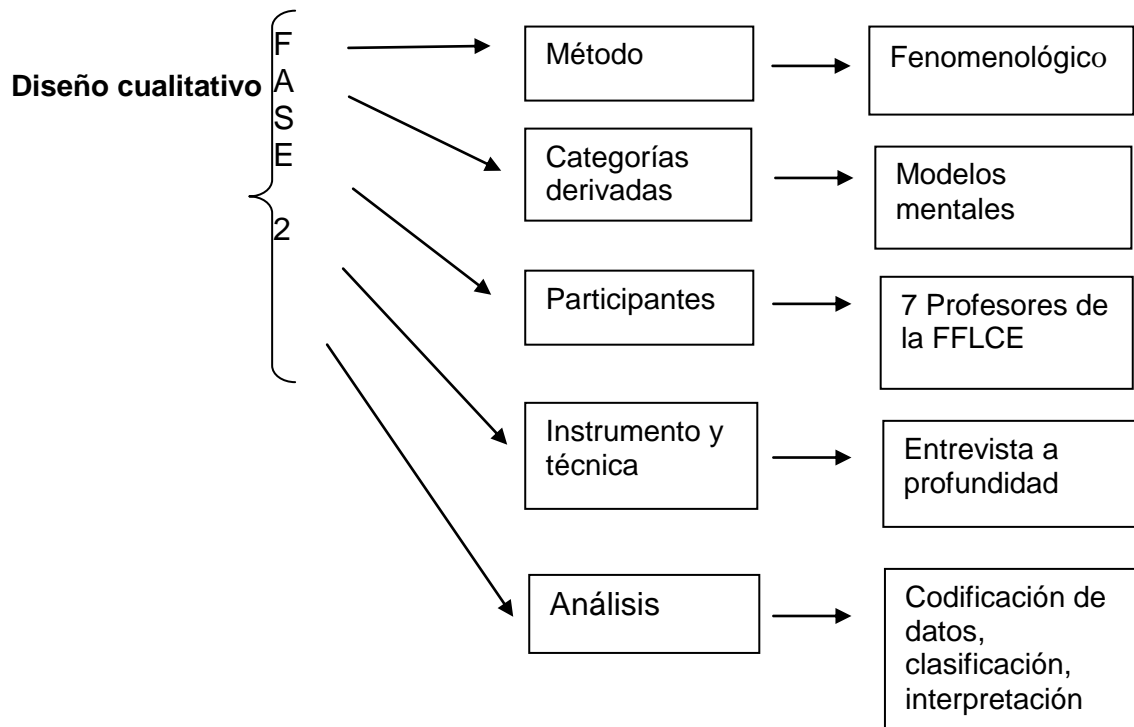
ANEXO 1 DISEÑO CUANTITATIVO⁵⁸



⁵⁸ Según modelo de Zulay Pereira Pérez: Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta.



ANEXO 2 DISEÑO CUALITATIVO⁵⁹



⁵⁹ Según modelo de Zulay Pereira Pérez: Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta



ANEXO 3

UNIVERSIDAD DE CUENCA

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRIA EN EDUCACION Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ENCUESTA SOBRE EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES⁶⁰

Este cuestionario está dirigido a investigar aspectos relacionados con la evaluación de los aprendizajes por parte de los docentes universitarios. Su objetivo es obtener información acerca de la conceptualización y práctica sobre esta temática.

Sus respuestas serán tratadas en forma confidencial. Cualquier información que se elabore o publique se hará de forma agregada y será completamente anónima.

Una vez rellenado este instrumento, por favor depositarlo en el casillero de correspondencia docente, número 45.

INSTRUCCIONES

Por favor, lea las consignas correspondientes y señale con una X la opción que considere oportuna en cada caso.

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1.1 SEXO: HOMBRE MUJER

1.2 EDAD: Hasta 30
Entre 31 y 40
Entre 41 y 50
Entre 51 y 60
Más de 60 años

1.3 Años de docencia en la universidad:

Menos de 1 año
Entre 2 y 4
Entre 5 y 10
Entre 11 y 20
Más de 20 años

1.4 Categoría profesional: Ocasional
Titular

1.5 Carrera en la que trabaja el mayor número de asignaturas

.....
.....

1.6 Tipo de asignatura (s):

Básica
Profesional
Humanística
Optativa

⁶⁰ Encuesta elaborada en arreglo a la aplicada por la Dra. Susana Olmos Migueláñez en su tesis doctoral Evaluación Formativa y Sumativa de estudiantes universitarios. Salamanca 2008.



Libre elección

Desconoce la categoría

Otros:

especificar.....

2. PLANTEAMIENTO DE LA EVALUACIÓN

¿Para qué?

2.1 ¿Qué significado tiene la evaluación para usted?

De las siguientes opciones seleccione solo tres, que considere prioritarias, señalando con 1 la más importante, 2, importante y 3 la de menor importancia.

- | 1 | 2 | 3 | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Cumplir con la obligación de emitir una calificación |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Detectar el avance de los alumnos respecto a su punto de partida |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Obtener información para mejorar los instrumentos didácticos |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Reflexionar críticamente sobre los métodos de enseñanza |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Recoger insumos para replantear el programa |

Otros (especificar)

.....
.....
.....

¿Con qué criterios?

2.2 A la hora de evaluar a los alumnos ¿qué tipo de referentes utiliza, qué tiene en cuenta?

Marque una opción, la que considere más importante.

- Los conocimientos que demuestra el alumno mediante el número de preguntas contestadas correctamente.
- Las puntuaciones obtenidas por el conjunto del grupo de alumnos (media de aciertos del grupo, porcentaje de aprobados/reprobados, número de alumnos que obtienen bajas puntuaciones en la prueba, etc.)
- El esfuerzo y el avance del alumno en relación a su situación inicial
- Los resultados de aprendizaje planteados en el sílabo

Otros:

especificar.....

.....

¿Cuándo?

2.3 ¿En qué momentos obtiene datos sobre el aprendizaje de los alumnos? Marque una opción, la que considere más importante.

- Cuando introduce un nuevo tema o concepto
- Solo al final de la asignatura
- Momentos determinados reglamentariamente
- Evalúa y califica las producciones de los alumnos a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.
- Tiene un cronograma particular de evaluación. Especificar

.....
.....



¿Quién?

2.4 En su (s) asignatura (s) por lo general: (Distribuya el 100% entre las tres opciones)

El alumno evalúa su nivel de aprendizaje (autoevaluación)

Evalúa el profesor (heteroevaluación)

La evaluación la realizan los compañeros (coevaluación)

Total 100%

3. CÓMO RECOGE LA INFORMACIÓN DE LA EVALUACION DE LOS ESTUDIANTES

3.1 De las estrategias de evaluación que se listan a continuación, cuáles emplea para evaluar a sus estudiantes. Indique la frecuencia que considere oportuna en cada caso, siendo: 1= nunca, 2=casi nunca, 3= con frecuencia, 4= siempre.

ESTRATEGIAS	NUNCA	CASI NUNCA	CON FRECUENCIA	SIEMPRE
	1	2	3	4
Lecciones orales programadas				
Lecciones orales sorprendidas				
Exposición oral de temas				
Lecciones escritas programadas				
Lecciones escritas sorprendidas				
Pruebas objetivas				
Pruebas tipo ensayo				
Control de lectura, generalmente escrito				
Resolución de problemas y casos				
Informes				
Mapas conceptuales, mentales				
Portafolios de evidencias				
Simulaciones				
Prácticas de diversos tipos				
Asistencia a clases				
Otros (especificar)				

3.2 ¿En qué circunstancias utiliza el trabajo grupal como elemento de evaluación? Especificar

.....

.....

.....

.....



3.3 Sus instrumentos de evaluación requieren: (armar escala, donde: 1= nunca, 2=casi nunca, 3= con frecuencia, 4= siempre).

	NUNCA	CASI NUNCA	CON FRECUENCIA	SIEMPRE
	1	2	3	4
Elaboración de síntesis personales y creativas				
Aplicación de conocimientos a situaciones reales y solución de problemas				
Comprensión de los conceptos básicos de la asignatura				
Análisis y reflexión sobre los contenidos estudiados				
Memorización y reproducción de contenidos.				
Valoración y emisión de juicios de valor sobre los temas tratados				
Descripción e identificación los aspectos más importantes de la asignatura				
Otros (especificar)				



ANEXO 4

ESTUDIO SOBRE LOS MODELOS MENTALES APLICADOS EN LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES POR DOCENTES DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD DE CUENCA

Entrevista a Profundidad para docentes

Objetivo: Profundizar en la comprensión de los modelos mentales y sus formas de operar en las percepciones y prácticas de los profesores de la Facultad de Filosofía, con respecto a los criterios de evaluación de los aprendizajes, para detectar la congruencia con los enfoques tradicional, conductista-positivista y crítico-constructivista.

Fecha:

Nombre del entrevistado:

Nombre del entrevistador:

Objeto y funciones de la evaluación

¿Qué es para Ud. Evaluar desde su trabajo docente?

¿Para qué sirve la evaluación, según su práctica docente?

¿Qué modelos de evaluación conoce y cuáles cree que predominan en los procesos de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca?

¿Cree usted que aún se mantiene un modelo tradicional de la forma de evaluar en nuestra facultad. Por qué?

¿Cómo decide el docente lo que evalúa en los estudiantes?

¿Cuál es el uso que hace de lo evaluado?

¿Cuál es la importancia que tiene para usted y para el estudiante conocer lo evaluado?

¿Qué diferencias significativas reconoce en las maneras de evaluar de cuándo usted fue estudiante y las que usted usa ahora?

¿Cree que el comportamiento (actitud) en clase del alumnado puede influir en cómo los evalúa el profesorado?

¿Cuándo usted fue estudiante de nivel medio o de nivel superior tuvo alguna influencia que ha reproducido o reproduce en su práctica de evaluación? Por favor describa la experiencia.

¿Cree que la capacidad para evaluar de un profesor/a se ve influida por cómo lo hacen sus compañeros/as?

Algo más que desee manifestar

Gracias



LISTADO DE CUADROS Y TABLAS

- TABLA 1 Principales enfoques sobre la evaluación: tradicional, conductista-positivista y crítico-constructivista
- FIGURA 1 Número de profesores (as) de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca, según carreras. 2013
- Tabla 2 Criterios de exclusión
- Tabla 3 Criterios de selección de profesores para las entrevistas a profundidad
- Tabla 4 Características de los profesores. Género, edad, años de docencia
- Tabla 5 Características de los profesores. Categoría profesional y tipo de asignatura
- Tabla 6 ¿Para qué evaluar?
- Tabla 7 Criterios de evaluación
- Tabla 8 Momentos en los que se evalúa
- Tabla 9 Agentes de evaluación
- Tabla 10 Instrumentos de evaluación
- Tabla 11 Trabajo grupal como elemento de evaluación
- Tabla 12 Trabajo grupal como estrategia didáctica
- Tabla 13 Destrezas mentales requeridas en la evaluación



BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, Andrea. *La Biografía Escolar en el desempeño de los docentes*. Buenos Aires: Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, 2007. 5-28.
- Alvarado, Lusmidia y Margarita García. «*Características relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación.*» 2008. SAPIENS (online). <http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-152008000200011&lng=es&nrm=iso>.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata, 2001.
- Amador Rodríguez, Rafael, Rómulo Gallego Badillo y Royman Pérez Miranda. «*Desde que versiones epistemológicas construyen modelos mentales los profesores en formación inicial: una investigación didáctica.*» 27 de noviembre de 2008. 20 de septiembre de 2012
<www.pedagogica.edu.co/revistas/ojs/indez.php/TED/article>.
- Aravena, Marcela, Eduardo Kimelman y Beatriz Micheli. *Investigación Educativa 1*. Santiago: Universidad de Arcis, 2006.
- Aristimuño, Adriana. «Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?» 2004. 13 de febrero de 2014
<<http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Las%20>>.
- Arribas, José María. «*El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado.*» RELIEVE: Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Vol. 18, n1. Disponible en:
<http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1>. Consulta: 29 septiembre 2012 (2012).
- Beloff, Johnn. *Las ciencias psicológicas*. México: El Manual Moderno, 1999.
- Bijl Van Der, Bart. «Pertinencia, contextualización y flexibilidad del *currículo*.» Hacia una educación de calidad en el Ecuador. Quito: PROMEBAZ, PROCETAL, 2008. 221-232.
- Bijl Van Der, Bart et al. *La relación teoría-práctica en la formación docente para la innovación de la Educación General Básica*. Informe final de investigación. Cuenca, 2012.
- Bijl Van Der, Bart, et al. *Hacia un modelo educativo para la Universidad de Cuenca*. Informe final. Cuenca: Universidad de Cuenca, 2010.
- Blanco, Lorenzo y Manuel Barrantes. «Concepción de los estudiantes para maestro en España sobre la Geometría escolar y su enseñanza-aprendizaje.» Revista del Comité Latinoamericano de Matemática Educativa. Volumen 6, número 2. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es>. Consulta: 22 mayo 2012 (2003): 107-132.



- Blanco, Rosa y Graciela Messina. *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2000.
- Boggino, Norberto. *El constructivismo entra al aula*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2004.
- Boisier, Sergio. «*Post-scriptum sobre desarrollo regional: modelos reales y modelos mentales.*» 1998. 1 de febrero de 2014
<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_isoref&pid=s0250-7161199800720003&lng=es&+lng=es>.
- Bordas, María Inmaculada y Flor M. Cabrera. «*Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso.*» Revista Española de Pedagogía. N° 218. Disponible en: <http://www.tecnologia-ova.com>. Consulta: 23 julio 2012 (2001): 25-48.
- Cáceres García, María José. *Las reflexiones que los maestros en formación incluyen en su portafolio sobre su aprendizaje didáctico matemático en el aula universitaria*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es>. 29 agosto 2012, 2010.
- Cáceres Mesa, Maritza et al. «*La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente.*» 18 de febrero de 2014
<<http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>>.
- Camilloni, Alicia, et al. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- , *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós. Disponible en: <http://www.farq.edu.uy>. Consulta: 9 agosto 2012, 1998.
- Cano García, María Elena. «*La evaluación por competencias en la educación superior.*» Revista de Currículum y Formación del profesorado. Volumen 12, número 3. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed>. Consulta: 9 agosto 2012 (2008): 1-16.
- Celman, Susana. «*¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?*»
- Chacón, Humberto, Francisco Astudillo y Johanna Loaiza. «*La Educación General Básica en su laberinto.*» Anales (2007): 51-69.
- Coll, César y Javier Onrubia. «*Evaluar en una escuela para todos.*» 2002. 9 de marzo de 2014. Disponible en:
<http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/CC_JO_EvaluarEscuelaTodos_02>.
- Coll, César, Elena Martín y Teresa Mauri. *El constructivismo en el aula*. Disponible en: <http://www.terras.edu.ar>. Consulta: 17 julio 2012. Buenos Aires: Graó, 1993.
- CONEA-CEAACES. *Modelo General para la Evaluación de carreras con fines de acreditación*. Quito, 2011.



- Contreras, Inés et al. «*Cómo abordan los profesores principiantes la Evaluación de los aprendizajes de sus alumnos.*» 2 de marzo de 2012. 20 de septiembre de 2012 <<http://prometeo.us.es/congreso/comunicaciones/29/aula%201/39.pdf>>.
- De La Cruz, Montserrat. «*La enseñanza: ejes y concepciones.*» 1998. 2013 16-agosto <http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_isoref&pid=SO718-07051998000100002&lng=es>.
- Di Franco, María Graciela. «*Representaciones docentes en la evaluación escolar.*» 2003. 11 de febrero de 2014 <<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n14a16difranco.pdf>>.
- Díaz Barriga, Ángel. «*El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?*» *Perfiles Educativos* (2006): 7-36.
- . «*El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos.*» *Perfiles Educativos* (online). vol.27, n108. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?>. 30 septiembre 2012 (2005).
- Dodera, María, Alicia Burroni y María Lázaro. 2008. *Concepciones y creencias de profesores sobre enseñanza y aprendizaje de la matemática.* 26 de octubre de 2012 <[http:// www.soarem.org.ar/Documentos/39/20](http://www.soarem.org.ar/Documentos/39/20)>.
- Feixas, Mónica. «*Enfoques y concepciones docentes en la Universidad.*» *RELIEVE*. http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm (2010): 1-27.
- Fernández, Marisa y Paula Ramírez. «*Los relatos de experiencias escolares en la formación docente.*» *Revista Iberoamericana de Educación*. 37.4 (2005): 1-5.
- Flores Sardá, Carola. «*Evaluación de los aprendizajes en la universidad.*» *Revista sobre docencia universitaria*. En Blanco & Negro (2010): 1-6.
- Fortoul, Bertha. «*La concepción de la enseñanza según los estudiantes del último año de la licenciatura en Educación primaria en México.*» *Revista Perfiles Educativos*. Volumen XXX, número 119 (2008): 72-89.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI, 1997.
- García, María Basilia, Mar Sanz y Silvia Vilanova. «*Contenido y naturaleza de las concepciones de profesores universitarios de biología sobre el conocimiento científico.*» 2011. 5 de febrero de 2014 <[http://www.reec.uvigo.es/volumen/volumen 10/ART2 V. 10 N1.pdf](http://www.reec.uvigo.es/volumen/volumen%2010/ART2_V.10_N1.pdf)>.
- García-Cabrero, B, J Loredó y G. Carranza. «*Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión.*» *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial, 27 de mayo 2013, en <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>(2008):1-12
- Garzón, Carlos y Mireya Vivas. «*Una didáctica constructivista en el aula universitaria.*» 14 de julio de 2004. *Revista Educere*. 27 de agosto de 2013 <<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/19454>>.



Gimeno Sacristán, José. «La evaluación en la enseñanza.»

Gimeno Sacristán, José y Ángel Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Disponible en: <http://books.google.es/books>. Consulta: 28 septiembre 2012. Madrid: Morata, 1996. 334-352.

----- . *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, 1982.

----- . *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, s.f.

----- . *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico*. Málaga: Universidad de Málaga, 1988.

Gómez, Luis Felipe. «*Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula.*» *Revista Electrónica Sinéctica* 30 (2008): 1-14.

González Morales, Alfredo. *Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales*. ISLAS, 2003.

Gutiérrez, Rufina. «*Polisemia actual del concepto modelo mental. Consecuencias para la investigación didáctica.*» *Revista de Investigaciones em Ensino de Ciências*. Disponible en <http://www.if.ufrgs.br/public/ienci>. Consulta: 28 septiembre 2012 (2005): 209-226.

Hamodi Galán, Carolina y Ana Teresa López. *La evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados*. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3961266>. 2012. 9 de octubre de 2012.

Hernández Pina, Fuensanta y Javier Maquilón Sánchez. «*Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias.*» 3 de febrero de 2011. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*. 4 de febrero de 2014 <<http://www.aufop.com>>.

Kaplún, Gabriel. «*¿Democratización electrónica o neautoritarismo pedagógico?*» *EPTIC. Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación* (2006): 49-63.

Kaplún, Mario. «*El Comunicador Popular.*» 1985. 10 de febrero de 2014 <<http://www.flacsoandes.org/biblio/catalog/resGet.php?resid=42036>>.

Litwin, Edith. «*La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza.*»

López Fuentes, Rafael. «*Creencias del profesorado universitario sobre Evaluación.*» Tesis doctoral. Disponible en: <http://libro.ugr.es/handle/10481/4570>. Consulta 4 marzo 2013. Granada: Universidad de Granada, Octubre de 2001.

Macotela, Flores y Seda. «*Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y el maestro.*» 1997. Consulta: 31 de marzo de 2012 <www.rieoei.org/de_los_lectores/106Macotela.Pdf>.



- Maldonado Aguilar, María Eugenia. *Teorías Psicológicas del Aprendizaje*. Cuenca: Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, 2000.
- Marcelo, Carlos y Denise Vaillant. *Desarrollo Profesional Docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea S.A. Ediciones, 2011.
- Mendoza, Enrique. *Temas básicos de Pedagogía*. Cuenca: Facultad de Filosofía, 2009.
- Minakata, Alberto. «*El maestro que aprende: educación para una nueva época.*» Revista Electrónica Sinéctica 17. Disponible en: <http://www.redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdf.jsp>. Consulta: 7 julio 2012 (2000): 14-23.
- Modelo Educativo y Académico*. Cuenca: Universidad de Cuenca, 2012.
- Mollis, Marcela. *Un breve diagnóstico de las universidades argentina: identidades alteradas*. Buenos Aires: S.R.L, 2002.
- Moreira, Marco Antonio. *Modelos mentales 1999*. 16 de octubre de 2013
<http://www.fiumsa.edu.co/cursos/presentaciones/moreira/Universidad%20de%20Burgos%/Modelo%20Mentales.doc> >.
- Moreira, Marco Antonio e Ileana Greca. «*Cambio conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la teoría del aprendizaje significativo.*» Revista Ciencias de la Educación. V.9-n 2 (2003): 301-315.
- Moreira, Marco Antonio, Ileana Greca y Luz Rodríguez. «*Modelos mentales y modelos conceptuales en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias.*» Revista Brasileira de Investigación en Educación en Ciencias. Disponible en: <http://www.ciencia.iao.usp/br/.../exibir.php?...modelosmentalesymodelosc>. Consulta: 7 mayo 2012 (2002): 36-56.
- Moreno Olivos, Tiburcio. «*Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado.*» 2002. Revista Perfiles Educativos. 2013 14-septiembre
<<http://132.248.192.201/seleccion/perfiles/2002/n95a2002/mx.peredu.2002.n95.p23-36.pdf>>.
- ». «*Evaluación del aprendizaje en la universidad.*» Revista Mexicana de Investigación Educativa. Disponible en: <http://scielo.unam.mx/pdf/rmie/v14n41a10pdf>. Consulta: 30 noviembre 2012 (2009): 563-591.
- ». *La evaluación del aprendizaje en la educación superior. El caso de la carrera de Derecho*. Abril de 2007. 27 de enero de 2014
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?=34004809>>.
- Narváez, Oswaldo. *Taller I: Diseño de trabajos de graduación*. Cuenca, 2012.
- Ojalvo, Victoria. «*Rol y profesionalismo del docente.*» Prieto, Gerardo y Mirella Berra. Curso: Didáctica de las Ciencias de la Salud. La Habana: Instituto Superior de Ciencias Médicas de la Habana, 2008. 166.



- Ontoria, Gómez y Molina. *Los modelos mentales: referentes de la acción o conducta*. Madrid: Narcea, 2000.
- Oñate, Juan, Tamara Saavedra y Marceline Spolmann. «*Estudio exploratorio acerca de concepciones del profesor.*» 2012. 15 de Agosto de 2013
http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/biblioteca/LICEI>.
- Pereira Pérez, Zulay. «*Los diseños de método mixto en la investigación educativa: una experiencia concreta.*» Revista Electrónica de Educación. Volumen XV, número 1. Disponible en: <http://www.revistas.una.ac.cr>. Consulta: 5 octubre 2012 (2011): 15-19.
- Perrenoud, Philippe. «*La formación de los docentes en el Siglo XXI.*» Revista de Tecnología Educativa (2001): 503-523.
- Piaget, Jean. *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel, 1977.
- Porlán Ariza, R y R Martín del Pozo. «*Ciencia, profesores y enseñanza: unas relaciones complejas.*» *Alambique* (1996): 23-32.
- Porlán Ariza, R, A Rivero García y R Martín del Pozo. «*Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos.*» 1997. Revista de investigación y experiencias didácticas. 20 de agosto de 2012
<[http://ddd.uab/cat/pub/edlc/02124521v15n2.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v15n2.pdf)>.
- «*Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones.*» 1998. Revista de investigación y experiencias didácticas. 15 de octubre de 2013
<<http://dialnet.unirioja.es/serlet/articulo?codigo=94921>>.
- Pozo, Juan Ignacio. «*Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional.*» Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. Volumen 7, número 3. Disponible en:
http://132.248.239.10/principios/anteriores/diplomado/medio_superior/cch.
Consulta: 25 mayo 2012 (1999): 513-520.
- Prieto, Marcia. «*Creencias de los profesores sobre Evaluación y efectos incidentales.*» Revista de Pedagogía. Disponible en:
<http://redaly.uaemex.mx/pdf/659/65908405.pdf>. Consulta: 27/9/2012) (2008): 123-144.
- Prieto, Marcia y Gloria Contreras. «*Las concepciones que orientan las prácticas de evaluación de los profesores: un problema a develar.*» 2008. 5 de febrero de 2014 <<http://www.redalyc.org/pdf/1735/173514136914.pdf>>.
- Rauner, G. «*El modelo mental en acción de los maestros con respecto al aprendizaje.*» Revista Iberoamericana de Educación. Disponible en:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/552Rauner.PDF>. Consulta: 23 junio 2012 1-9.
- Rendón, María, Patricia Parra y Amparo Holguín. *Reflexión acerca de los modelos mentales y la formación cognitiva de los profesionales en educación*. Junio de 2007. 27 de enero de 2014 <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69520111>>.



- Rivera Machado, María Eugenia y María Lourdes Piñero Martín. «*La generación emergente en la evaluación de los aprendizajes: concepciones y modelos.*» 2006. Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal. 31 de agosto de 2013. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102203>>.
- Rodrigo, María José. «*El hombre de la calle, el científico y el alumno ¿un solo constructivismo o tres?*» *Novedades educativas*. N° 76 (1997): 1-7.
- Rodríguez Gómez, Gregorio, Marisol Ibarra y Beatriz Gallego. «*La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad.*» 2012. 19 de febrero de 2014. Disponible en: <http://www.uv.es/RELIEVE/v18n2/RELIEVEv18n2_2pdf>.
- Rodríguez López, José María. «*Las teorías implícitas sobre la enseñanza de los profesores en formación antes de las prácticas: el caso de Alicia.*» 1999. 15 de diciembre de 2012 <<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/318>>.
- Ruffinelli, Andrea, et al. *Procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los profesores en Chile*. Informe presentado por la Universidad Alberto Hurtado a UNESCO. Santiago: http://www.cide.cl/documentos/Procesos_de_ense, 2012.
- Sandoval Godoy, Sergio. «*Hibridación Social: un modelo conceptual para el análisis de la región y el territorio.*» *Revista Región y Sociedad*. Sonora. México (2003): 48-79.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. «*20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española.*» *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del Profesorado*. Volumen 1. Número 2. Disponible en: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm> (1999): 370-391.
- Solms, Mark y Oliver Turnbull. *El cerebro y el mundo interior. Una introducción a la neurociencia de la experiencia subjetiva*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Tavarez, Ángela e Inés Buduén. «*Principales ideas y concepciones acerca de las creencias de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*» *Revista de Pedagogía Profesional*. Volumen 10, número 2. Disponible en: <http://www.pedagogiaprofesional.rimed.cu>. Consulta: 26 octubre 2012 (2012): 1-8.
- Tejedor, E, J. «*Un modelo de evaluación del profesorado universitario.*» *Revista de Investigación Educativa* (2003): 157-182.
- Tiana, Alejandro. «*La evaluación de los sistemas educativos.*» *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 10. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10htm>. Consulta: 27 noviembre 2012. (1996): 37-61.
- Torres, Rosa María. «*¿Nuevo Rol Docente? Qué modelo de formación para qué modelo educativo.*» II Congreso Internacional Encinas. <http://es.scribd.com/doc/19210400/Rosa-Maria-Torres-Nuevo-rol-docente>, 2008. 13-25.



Vázquez, Piedad. *Teoría Crítica de la Educación y Derechos Humanos: lineamientos para una propuesta educativa*. León: Universidad de León, 2006.

Villavicencio, Arturo. *¿Hacia dónde va el Proyecto Universitario de la Revolución Ciudadana?* Quito: 13 ediciones, 2013.

----- . «*De la universidad funcional a la universidad de la razón.*» Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, septiembre de 2013.

Vogliotti, Ana y Viviana Macchiarola. «*Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes.*» Congreso Latinoamericano de Educación Superior. Río Cuarto: Universidad Nacional de San Luis, 2003. 1-8.